



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**Escola Superior de Educação**

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**A aprendizagem cooperativa como  
metodologia para a inclusão**

**Maria de Fátima Dias Figueira Costa da Silva**

**Beja, 2017**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**Escola Superior de Educação**

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**A aprendizagem cooperativa como  
metodologia para a inclusão**

Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de  
Educação de Beja  
do Instituto Politécnico de Beja

**Elaborada por:**

**Maria de Fátima Dias Figueira Costa da Silva**

**Orientada por:**

**Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos**

**Beja, 2017**

## **AGRADECIMENTOS**

Decorrido um largo período de intenso trabalho de pesquisa, ação e escrita, embora inúmeras vezes retardado por motivos diversos, mas que me possibilitou concretizar este produto final com especial gosto, resta-me agradecer, aqui, a todos quantos me ofereceram a sua ajuda valiosa.

Por ter tornado o meu trabalho muito mais rico, agradeço, especialmente, à Professora Doutora Teresa Santos, minha orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio, incentivo, compreensão e supervisão científica.

Pela paciência, disponibilidade e espírito de ajuda com que me recebeu, agradeço ao Professor Doutor Cesário Almeida.

Pelos excelentes momentos vividos e partilha de saberes, a minha retribuição aos colegas de mestrado, e também a todos os professores pelos ensinamentos partilhados.

Pela forma amistosa como me receberam nas suas turmas e por terem permitido a implementação deste estudo, agradeço às minhas colegas F. e M. e respetivos alunos, bem como a todos os outros colegas que comigo colaboraram. Agradeço também a todos os outros que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar ao fim.

A um nível mais pessoal, não poderia deixar de agradecer à minha família, especialmente aos meus filhos e marido que sempre acreditaram e me acompanharam neste processo. Também não poderia esquecer os meus queridos alunos!

E, por fim, à Rita, a quem dedico este trabalho.

A todos, o meu reconhecimento.



**Para a Rita...**

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”

*Antoine de Saint-Exupéry*

## RESUMO

Este estudo desenvolveu-se em duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de um dos Agrupamentos de Beja e teve como principal finalidade compreender quais as práticas de cooperação utilizadas pelos docentes que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

O trabalho trata de inquirir se existe uma cultura cooperativa entre os alunos e se esse trabalho em equipa, caso exista, favorece práticas mais inclusivas que beneficiem as crianças com necessidades educativas especiais.

Tendo em conta esta finalidade foram formuladas as seguintes questões: De que forma as práticas de um professor que adota a metodologia cooperativa podem ser mais facilitadoras da inclusão de alunos com NEE?; Em que medida metodologias cooperativas contribuem para a autonomia de todos os alunos?; Como perspetivam os alunos a inclusão de colegas com NEE na sala de aula?

O quadro teórico de referência desta investigação assenta essencialmente no tema da inclusão e nas estratégias de trabalho cooperativo.

Neste estudo recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa, bem como quantitativa e o design foi o estudo de caso. A recolha de dados foi efetuada através de uma entrevista semiestruturada a duas docentes e quatro alunos, e de um inquérito por questionário, elaborado maioritariamente com perguntas fechadas, e preenchido por trinta docentes.

Os dados recolhidos foram posteriormente submetidos a tratamento através de SPSS e de análise de conteúdo, seguindo os passos recomendados para a mesma por Bardin (2008).

Os resultados do estudo evidenciam que a maioria dos professores inquiridos utiliza a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada como estratégias pedagógicas em sala de aula e que estas estratégias ajudam a responder às necessidades individuais, contribuindo para o sucesso dos alunos. Contudo, alguns deles revelam ainda muita hesitação tendo o trabalho colaborativo entre docentes assumido um papel importante para a implementação destas novas práticas.

**Palavras chave:** Inclusão, Necessidades Educativas Especiais; Trabalho Cooperativo.

## **ABSTRACT**

This study was developed in two primary education schools and its main purpose was to understand and to describe which cooperation practices used by teachers facilitate the inclusion of students with special educational needs (SEN).

This work aimed to inquire if there is a cooperative culture among the students and if that team work favours more inclusive practices that may benefit the children with special educational needs.

Bearing this in mind, the following questions were raised: In what way the practices of the teachers who adopt a cooperative learning strategy are facilitators of a successful inclusion of SEN students; in what way do cooperative teaching strategies contribute to all students autonomy; how do students perceive the inclusion of students with SEN in the classroom?

The theoretical framework of this research is based on the issue of inclusion and in the methodology of cooperative work.

In this study we used a qualitative and interpretative methodology, as well as quantitative, and the design was a case study. With regard to the collection and processing of data, we carried out a semi-structured interview with two third grade teachers and four students of each classroom and a survey fulfilled by thirty other teachers.

The data collected were object of content analysis in accordance with the procedures defined by Bardin (2008).

The results of this study show that the majority of inquired teachers use cooperative learning and differentiated pedagogy as teaching strategies in the classroom and that helps to respond to individual needs, thus contributing to the success of the students. However, some of them are hesitating, but all cooperative and colaborative work among teachers is getting an importante role in order to implement these new practices.

**Keywords:** Inclusion; Special Educational Needs; Cooperative work.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	5
Abstract .....	6
Introdução .....	10
PARTE I – Enquadramento Teórico .....	13
Capítulo I – A escola Inclusiva .....	13
1. Perspetiva Histórica da Educação Especial .....	14
2. Da escola integradora à escola inclusiva .....	19
3. Escola Inclusiva em Portugal – Enquadramento legislativo .....	25
Capítulo II – O trabalho e a aprendizagem cooperativos .....	29
1. O trabalho cooperativo .....	29
2. A aprendizagem cooperativa .....	32
3. Características da aprendizagem cooperativa .....	35
4. Relações de interdependência na sala de aula .....	36
4.1. A interdependência positiva .....	36
4.2. Responsabilidade individual e de grupo .....	36
4.3. Interação face a face .....	37
4.4. Competências Sociais .....	38
4.5. Avaliação do processo do trabalho de grupo .....	38
5. Aprendizagem cooperativa como estratégia para promover a inclusão .....	40
6. Diferenciação pedagógica .....	42
PARTE II – Componente Empírica .....	44
Capítulo I – Enquadramento e Objetivos da Investigação .....	45
1. Justificação do tema.....	45
2. Problema e objetivos do estudo .....	46
2.1. Objetivo Geral .....	48
2.2. Objetivos específicos .....	48
2.3. Variáveis do estudo .....	48
2.4. Hipóteses .....	49
3. Caracterização do Contexto e dos Participantes em Estudo .....	49
Capítulo II – Metodologias de Investigação .....	52
1. Metodologia e sua justificação .....	52
2. Técnicas de recolha e tratamento de dados .....	54
3. Procedimentos para a recolha de dados .....	54
3.1. A entrevista .....	56

3.2. Elaboração do guião de entrevista .....	57
3.3. O inquérito por questionário .....	57
3.4. Observação direta .....	59
4. Tratamento de dados .....	60
5. Os participantes na investigação .....	62
6. Características dos docentes .....	63
7. Análise e discussão de dados .....	66
8. Dados relativos às entrevistas (docentes e alunos) .....	77
Parte III – Projeto de Intervenção .....	85
1. Plano de ação – Aprendizagem cooperativa e Diferenciação pedagógica .....	86
2. Objetivos .....	88
3. Propostas .....	88
4. Calendarização .....	89
5. Metodologia .....	89
6. Recursos .....	89
7. Avaliação .....	89
Considerações Finais .....	90
Bibliografia .....	94
Apêndices .....	106
Índice de gráficos	
Gráfico 1: Distribuição da amostra por sexo .....	62
Gráfico 2: Distribuição da amostra por idade .....	62
Gráfico 3: Distribuição da amostra por tempo de serviço .....	63
Gráfico 4: Formação académica dos docentes .....	63
Gráfico 5: Docentes com formação especializada .....	64
Gráfico 6: Opinião sobre os alunos com NEE .....	65
Gráfico 7: Estratégias pedagógicas .....	75
Índice de tabelas	
Tabela 1- Aspetos da cooperação .....	29
Tabela 2 – Características comuns-diferentes abordagens da aprendizagem cooperativa.	34
Tabela 3 – Caracterização dos alunos observados/entrevistados .....	49
Tabela 4 – Relação entre grau académico e utilização de estratégias inclusivas .....	68
Tabela 5 – Relação entre especialização docente e sucesso dos alunos .....	69
Tabela 6 – Formação inicial: suficiente como resposta às NEE .....	69
Tabela 7 – relação entre formação inicial e utilização de estratégias inclusivas .....	70



## **Índice de Apêndices**

**Apêndice 1 – Guião de entrevista aos docentes**

**Apêndice 2 – Guião de entrevista aos alunos**

**Apêndice 3 – Grelha de observação de aulas**

**Apêndice 4 – Grelha de análise de conteúdo - docentes**

**Apêndice 5 - Grelha de análise de conteúdo - alunos**

**Apêndice 6 – Autoavaliação do trabalho de grupo em sala de aula**

**Apêndice 7 – Autoavaliação do Grupo de trabalho**

**Apêndice 8 - Inquérito**

**Apêndice 9 – Pedido de autorização à Direção do Agrupamento**

**Apêndice 10 – Termo de consentimento informado**

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que as pessoas são o resultado das suas relações sociais e, portanto, as suas dificuldades não resultam unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar, pensamos que, do mesmo modo, as suas necessidades especiais são decorrentes das oportunidades existentes ou não, bem como dos instrumentos e mediações que possam ser utilizados por estas pessoas nas suas relações sociais.

O uso de metodologias de ensino-aprendizagem demasiado expositivas que cultivam o individualismo não está em sintonia com o avanço da sociedade atual. A escola necessita de um ensino que ultrapasse a simples instrução dos conteúdos científicos e se direcione, também, para a construção da cidadania. Ou seja, é necessário que assuma um papel mais complexo voltado para a totalidade do ser humano, que acrescente ao ensino das matérias curriculares valores de cidadania, e desta forma contribua para a vida ativa do aluno, futuro cidadão, na sociedade.

Segundo Rossi (2004, p.204), “Os alunos com necessidades especiais não podem mais permanecer isolados no trabalho de sala de aula, tão pouco exigirem-lhes, por meio de desempenhos que enfatizem competências, habilidades mentais centradas na acumulação de conteúdos. Esses alunos serão tanto mais humanizados e independentes, quanto mais compartilharem de atividades em equipa, nas quais possam manifestar a sua aprendizagem, os seus talentos e, por consequência, as suas diferenças.”.

Devemos, pois, evoluir para uma pedagogia da diversidade que supere as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem que vêm sendo levadas a cabo tanto pelos profissionais especializados, como pelos titulares de turma.

Partindo do pressuposto de que aquilo que sei fazer só adquire valor na relação com o outro, para complementar habilidades, um dos maiores desafios colocados ao sistema educativo é contribuir para uma sociedade mais justa, onde todos os alunos, para além de terem acesso à educação, possam adquirir competências que permitam a sua intervenção crítica e construtiva no espaço social onde se encontram inseridos.

O excesso de estímulos a que se encontram sujeitos, por um lado, e a utilização predominantemente de metodologias tradicionais que privilegiam quase exclusivamente as aprendizagens conceptuais, por outro, podem desencadear a diminuição da concentração por parte dos alunos em geral e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em particular. Assim, considera-se fundamental abrir espaço a uma

prática pedagógica que propicie uma interação permanente daqueles, permitindo um envolvimento na construção do seu próprio conhecimento, levando-os a participar desta forma efetiva e ativamente na sua aprendizagem, promovendo, ainda, uma maior consciência e responsabilização individual e coletiva.

As reformas na educação e respetivas práticas educativas, no que respeita aos alunos com NEE, resultaram na passagem de um modelo inibidor e segregador para um modelo mais aberto, abrangente e inclusivo, devolvendo as crianças e os jovens com deficiência às escolas, dando-lhes, desta forma, as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

A Escola para todos defende a interação de todas as crianças, independentemente das suas limitações. Contudo, é necessário que a interação e o convívio sejam facilitadores de aprendizagens, académicas e/ou sociais.

O trabalho cooperativo surge, assim, como uma mais-valia, como uma ferramenta que possibilita uma interação facilitadora das aprendizagens. Segundo Correia (2003) a técnica educacional da aprendizagem em cooperação é utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos, demonstrando eficácia na promoção da inclusão de alunos com NEE, fomentando aprendizagens significativas e melhorando o clima relacional da sala de aula.

O que determina o sucesso da inclusão de todos os alunos é a forma como a escola se organiza e as respostas pedagógicas que fornece aos seus alunos. A problemática que norteia este estudo centra-se assim na inclusão de crianças com NEE, nas condições facilitadoras do sucesso dessa inclusão, quer por parte das instituições que as acolhem, quer através das estratégias pedagógicas ensaiadas por professores e ainda, através das relações com os colegas.

O presente estudo apresenta-se composto por três partes: a 1ª Parte, com dois capítulos, faz um breve enquadramento teórico, através da revisão da literatura sobre a educação inclusiva e sobre a aprendizagem e o trabalho cooperativos como estratégia promotora de ambientes mais inclusivos, enquanto estrutura organizativa do trabalho de sala de aula .

A 2ª Parte incide sobre o estudo empírico e inclui os restantes capítulos, onde se apresenta a caracterização da metodologia seguida neste estudo, através da apresentação do paradigma em que se situa, as opções e procedimentos metodológicos utilizados, bem como o tratamento dos dados com a respetiva análise de conteúdo.

A 3ª parte apresenta a proposta do Plano de Ação, subordinada ao tema: Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica, as considerações finais e as referências bibliográficas que suportam toda a investigação.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - A ESCOLA INCLUSIVA**

### **1. Perspetiva Histórica da Educação Especial**

Falar de educação especial pressupõe, em grande medida, fazer especial referência à evolução das atitudes sociais para com as pessoas com algum tipo de incapacidade. Esta evolução inclui, claro está, todas as mudanças ideológicas e sociais que se impuseram ao longo do tempo, chegando, na atualidade, a dar uma resposta aos alunos num âmbito mais didático e educativo que ultrapassa a análise dos processos do ensino-aprendizagem que ocorrem num determinado contexto social, exigindo, de todos os setores da comunidade educativa, ações a favor da diversidade na escola e na sociedade. Este processo evolutivo mergulha as suas raízes nos primórdios dos tempos históricos e durante largo tempo assentou em práticas puras de exclusão.

O fenómeno da exclusão, ainda hoje muito patente em determinadas atitudes e práticas sociais, mergulha profundamente as suas raízes na história da humanidade a tal ponto que se situam nos tempos mais remotos as notícias sobre procedimentos de exclusão de seres humanos do seio social. Ao longo dos tempos, as sociedades têm manifestado dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica (Silva, 2009).

Estas ações eram concretizadas sob o pretexto de que, aqueles, por apresentarem determinadas características físicas, ou mentais, não eram considerados merecedores de uma convivência com os que eram, aparentemente, mais perfeitos.

Rebelo (2008) refere-nos que ao longo da nossa história se encontram casos que relatam a exclusão social das crianças nascidas com deficiências. Também se podem encontrar relatos de seres humanos considerados “obra do diabo” devido às suas diferenças, pelas quais eram julgados, perseguidos e executados.

Nas sociedades antigas, a condenação à morte das crianças deficientes era uma prática normal, traduzida, como refere Correia (1997a), em Esparta, na Antiga Grécia, pelo abandono de crianças com anormalidades físicas, nas montanhas, enquanto que, na então contemporânea Roma, as crianças com problemas semelhantes, eram lançadas aos rios. Em Constantinopla, inicialmente, os surdos eram empregados da corte como pajens, passando, depois, a ser perseguidos até à morte. Na civilização indiana, as crianças ditas deficientes eram vistas como um castigo dos deuses, sendo os seus progenitores castigados. Na Pérsia e no Egipto, a situação era diferente, ou seja, os

surdos eram considerados como favoritos pelos deuses e eram adorados. Ainda segundo este autor, e em plena Idade Média, muitos indivíduos com deficiências físicas, ou mentais, foram alvo de julgamentos, perseguições e execuções, uma vez que aquelas deficiências, eram, então, associadas ao imaginário satânico e a atos de bruxaria.

Era uma época em que muitos deficientes foram considerados como loucos e possuídos pelo demônio, tendo como destino a fogueira. O autor refere ainda que só no século XVIII surge uma visível alteração a esta forma de pensar, com o aparecimento de uma filosofia de cariz mais humanista e tolerante. Como resultado desta nova forma de olhar o indivíduo com deficiência, estes passam a ser internados em orfanatos, manicómios, ou em outro tipo de instituição pertencente ao Estado (Correia, 1997b).

No seguimento deste pensamento, para Bautista (1997) a abordagem histórica da educação especial podia ser dividida em três épocas, uma primeira considerada como a pré-história da educação especial; uma segunda em que surge a educação especial entendida como o assistencialismo com uma educação separada da educação regular e uma terceira e última época mais recente, talvez mais de acordo com o que acontece nos nossos dias. O autor refere ainda que a existência de pessoas “diferentes” cujo convívio era nocivo para o resto da sociedade parecia evidenciar-se naquela primeira época. As pessoas com deficiência eram consideradas improdutivas e socialmente perigosas, criando-se para elas “um mundo artificial (...), longe da família e da sua comunidade natural (...) onde ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres...indiscriminadamente.” (Bautista, p.22).

Na mesma linha, Jiménez (1997), refere que a Igreja não apoiava qualquer tipo de infanticídio, antes o condenava. Contudo, acabaria por contribuir para o crescente hábito das práticas de perseguição por veicular a ideia de que as anormalidades de que as pessoas eram portadoras, derivavam de causas sobrenaturais, por um lado, e, por outro, eram sinais terrenos de influências demoníacas.

Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, devido a concepções míticas, os deficientes eram colocados em “asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais.” (Madureira & Leite, 2003 p. 18).

Nos finais do século XVIII, começa a assistir-se à institucionalização dos indivíduos com deficiência, não abandonando, no entanto, a ideia de que era necessário proteger a sociedade dessas pessoas (Bautista, 1997). Convém não esquecer que o inverso também

não era raro, ou seja acreditava-se que era necessário proteger essas pessoas dos perigos que a sociedade representava para ela.

Neste âmbito, Jiménez cita, por exemplo, o facto de o frade Pedro Ponce de León (1509-1584) ter criado, de forma bem sucedida, um processo de educação dirigido a 12 crianças surdas, por volta dos meados do século XVI, no Mosteiro de Oña.

Destaca-se ainda a criação da primeira escola pública para surdos, em 1755, pelo abade L'Épée e a criação de um instituto para cegos, em 1784, por Valentin Haüy. Essas iniciativas foram aparecendo um pouco por todo mundo, ligadas às instituições religiosas e com finalidade de benemerência.

Itard (séc. XIX) é considerado um dos precursores da Educação especial e da pedagogia científica pela sua ação junto de Víctor, a criança selvagem (Capul & Lemay 2003; Gardou & Develay, 2005). A intervenção junto destas crianças foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais acreditaram que era possível mudar-lhes o futuro, escolarizando-as. Desenvolveram a sua ação em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança social, longe dos meios normais de ensino, longe da responsabilidade da tutela da Educação.

Após a estruturação da Organização das Nações Unidas (ONU), com o culminar da Segunda Guerra Mundial, segue-se um período harmonioso a nível internacional. O atendimento educacional a crianças e jovens com necessidades especiais traduzido na designada Educação Especial que o concretiza percorreu um largo caminho. Este põe em evidência que o seu objeto mudou em numerosos aspetos e entendimentos, resultado da mudança de atitudes e valores que, fundamentalmente, a partir dos anos 70, trespassaram os sistemas educativos de muitos países. De facto, “Aspetos filosóficos, científicos, psicopedagógicos, sociais e estruturais estão implicados nos sistemas de referência que motivaram esta mudança e reconduziram a Educação Especial a novas abordagens mais positivas, abertas e esperançosas” (Ministério de la Educación y Ciencia, 1988, p. 9). Foi o que aconteceu, quando importantes organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, o Conselho da Europa, a OCDE, entre outros, manifestaram novos entendimentos, através de princípios filosóficos e conceitos, ligados à proclamação do direito à educação da pessoa com deficiência que acabaram por ser acolhidos no âmbito das reformas dos sistemas educativos de mais de cem países (Machado, 1995).

A Declaração dos Direitos da Criança (1921), a Declaração dos Direitos do Homem (1948) e a implantação e expansão da escolaridade obrigatória influenciaram a



mudança de perspetiva relativamente à deficiência (Morgado, 2003).

Foi com o Warnock Report (1978) que surge pela primeira vez o conceito de *Special Educational Needs*. Esta designação deu um contributo importante “substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64). Esta publicação teve uma importância significativa na medida que comprovou que as “dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada” (Silva, 2009, p.140).

Novas perspetivas foram introduzidas, a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. Ao introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), o relatório propõe que sejam estudadas as dificuldades das crianças não sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas.

Assim, fruto de novas representações, surgiram termos como segregação, integração e inclusão. A revisão de uns e o aparecimento de outros supôs uma importante alteração de perspetivas, reflexo de diferentes atitudes e valores, exigindo novos processos didáticos, pedagógicos e de organização e que acabaram por influenciar políticas e respetivos enquadramentos legais, no que toca ao atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE).

Podemos considerar que o primeiro passo no caminho rumo à inclusão, resultou da preocupação geral em relação à educação, dando origem à massificação do ensino. Esta vontade política internacional manifestou-se através da introdução de um artigo dedicado ao papel da Educação, na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, onde se expressa que “toda a pessoa tem direito à educação” (artigo 26º, I). Contudo, esta corrente apenas chegou a Portugal após a queda do Regime do Estado Novo, em 1974, sendo que dois anos mais tarde, a Constituição da República Portuguesa reconheceu no seu artigo 73º a “democratização da educação” por parte do Estado, ainda que não previsse (eventualmente) a equidade entre todos, alheando-se das necessidades específicas que os alunos com deficiências pudessem evidenciar.

Constatamos, assim, que a relação da sociedade com a deficiência, ao longo da história da Humanidade, tem-se revelado quase sempre difícil.

Com avanços e recuos foi-se alterando, sofrendo desenvolvimentos relevantes, particularmente a partir da segunda metade do século XX. Na aceitação da diferença, surgem novas concepções e valores que enfatizam distintos entendimentos, com reflexos em todos os domínios da vida social e de modo particular na organização de respostas educativas a todos as crianças e jovens, independentemente das suas limitações. A frequência das escolas do ensino regular por parte de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), junto da sua comunidade, passa a ser uma exigência. Se num primeiro momento se abriram as portas da escola à diversidade, mais recentemente a tónica coloca-se na forma como a escola se deve organizar para a conhecer e responder de modo adequado às necessidades daqueles alunos, num processo inovador e ainda em construção: a Educação Inclusiva. Novos desafios são colocados às escolas e as atitudes dos professores são reconhecidas como fulcrais para a construção e desenvolvimento de contextos educativos mais inclusivos.

A ideia da integração dos alunos com NEE surgiu em Portugal em consonância com o discurso que decorria noutros países, concordando, assim, com os movimentos internacionais expressos em diversos documentos.

A escola é responsável por todos os alunos, independentemente dos problemas que tenham e o professor de Educação Especial é visto apenas como um recurso que ajuda a instituição escolar, ditando o fim das classes especiais. Esta realidade educativa emergente foi consubstanciada no enquadramento legal devido: o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que “regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” e que previa diversas medidas para adaptar as condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, norteando a sua acção pela aplicação das “medidas mais integradoras e menos restritivas”.

## **2. Da escola integradora à escola inclusiva**

Sob o ponto de vista de Batista e Enumo (2004), a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado princípio de normalização.

Este princípio apregoa que todas as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem. Dito de outra forma, normalizar não quer dizer tornar normal, significa dar à pessoa oportunidades, garantindo o seu direito de ser diferente e de ter as suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.

Assim, o conceito de integração é uma das consequências fundamentais do princípio de normalização: “Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares” (Pereira, 1990). É, portanto, parte fundamental de todo o processo educacional.

Essas noções de normalização e integração difundiram-se rapidamente nos Estados Unidos da América, Canadá e por diversos países da Europa, fortalecendo-se, no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, juntamente com os movimentos de direitos civis, quando diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade (Glat, 1998; Saint-Laurent, 1997).

A partir do início da década de noventa do século passado, emerge a “educação para todos” como plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão, reforçado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que vem dar força à implantação do processo de inclusão na nossa sociedade.

Assim, com a Declaração de Salamanca de 1994 cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva.

Este direito foi reiterado nas políticas educativas dos países, no entanto há ainda muitas crianças que não têm acesso à educação ou recebem-na com uma menor qualidade.

A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, dando a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen, 1969), estendendo-se a seguir por toda a Europa e América do Norte (Jiménez, 1997). A sua generalização no meio educativo vai

desencadear “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997, p.25), iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos então chamados “deficientes”.

Assim, a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.

Uma situação que obrigou a pensar na educação destas crianças de forma diferente foi o facto das escolas especiais nem sempre conseguirem alcançar as metas a que se propuseram, pois neste tipo de escolas acabou por existir algum tipo de segregação. Outros argumentos a favor da integração tiveram a ver com a qualidade da própria educação. Segundo Marchesi e Martin (1990), a integração realizada nas devidas condições e com os recursos necessários é benéfica, não só para os alunos com incapacidade, mas também para os outros, já que aprendem com metodologias mais individualizadas, dispõem de mais recursos e desenvolvem valores e atitudes de solidariedade, respeito e cooperação. Assim, a integração beneficiaria toda a comunidade educativa, uma vez que exigia uma maior competência profissional, por parte dos professores e técnicos, e projetos mais amplos e diversificados que se pudessem adaptar às diferentes necessidades de todos os alunos.

Apesar dos bons propósitos da integração, não se verificou o sucesso esperado, na medida em que implicava a adaptação da criança com necessidades educativas especiais aos princípios, valores e práticas já existentes nas escolas.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), surge a perspetiva da inclusão na qual se reforçam as questões da educação para todos, da igualdade de oportunidades e, claro, da educação de crianças com necessidades educativas especiais numa política inclusiva, em turmas regulares. Nesta perspetiva inclusiva, as escolas terão de criar condições ajustadas às dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, de modo a proporcionar-lhes uma educação de qualidade.

Ainscow & Ferreira (2003) referem que o termo inclusão apareceu primeiramente

ligado aos movimentos contra a exclusão social que pretendiam celebrar a diversidade e a justiça social, referindo-se especificamente às pessoas em situação de deficiência. A abordagem do fenómeno da inclusão, como hoje se conhece, arrasta atrás de si todo um processo de rejeição/ exclusão, segregação/separação e, mais tarde, integração desses indivíduos. Glat e Duque (2003, p.70) referem-se à integração e inclusão como sendo “duas propostas educacionais distintas”. A primeira – a integração – pressupõe que os alunos que apresentam necessidades educativas especiais sejam integrados nas turmas regulares, desde que demonstrem capacidades para acompanhar o ritmo de trabalho e as atividades propostas para a turma em geral, recebendo, paralelamente, atendimento por parte dos professores de Educação Especial, em sala à parte. A segunda – a inclusão – pressupõe que esses alunos, independentemente das dificuldades apresentadas ou do tipo ou grau de comprometimento, sejam incluídos diretamente nas turmas do Ensino Regular, cabendo à escola fazer as adaptações consideradas necessárias para atender, da melhor forma, às suas necessidades.

O conceito de inclusão é mais amplo do que o de integração e parte de um pressuposto diferente. A inclusão implica que todas as crianças de uma determinada comunidade aprendam juntas, independentemente das suas condições pessoais, sociais ou culturais. É um conceito que pressupõe uma atitude e impõe a ideia de que a escola deve modificar substancialmente a sua estrutura, o seu funcionamento e a sua proposta pedagógica para dar resposta às necessidades educativas de todas as crianças, sem exceção. Enquanto que na integração o objetivo está na adaptação do ensino em função das necessidades específicas dos alunos integrados, na inclusão o centro da atenção é a transformação da organização e resposta educativa da escola para que acolha todas as crianças e que estas tenham êxito nas suas aprendizagens.

Porém, a educação para a diversidade está condicionada pelo conceito que se tenha sobre as dificuldades de aprendizagem. Como refere Ainscow (1998), existe uma tendência muito arraigada para perceber as diferenças em função de critérios normativos, de tal maneira que aqueles alunos que não se adaptam aos critérios estabelecidos, estandardizados, são considerados diferentes, com dificuldades ou anomalias e, conseqüentemente, são objeto de programas ou serviços diferenciados, ou simplesmente excluídos do sistema. Quando, por outro lado, se aceita a diversidade desenvolve-se uma educação que valoriza e respeita as diferenças, sentindo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social.

Partilhamos da opinião de Rodrigues (2006) quando refere que a educação inclusiva

pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo. Contudo, a reestruturação enquadrada nos valores inclusivos não é fácil, devido à historicidade das escolas, que têm vindo a trabalhar na senda da homogeneidade, pouco tolerante à diversidade.

Correia (2003) indica que a inclusão corresponde à inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, devendo sempre que possível, receber todos os services educativos adequados às suas características e necessidades. Do ponto de vista educativo, o princípio da inclusão aponta para a colocação da criança com NEE junto das outras para fins académicos e sociais. Procura-se que também ela tenha oportunidades para alcançar o máximo progresso, considerando-se que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, um dos quais e o mais desejável será a classe regular.

Segundo Lima-Rodrigues (2007), a ideia de integração nas escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável, com as transformações políticas e sociais, após 25 de abril de 1974. Como primeira medida prática, são criadas, em 1975, pelo Ministério da Educação, as primeiras equipas de ensino especial que tinham por objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com diferenças sensoriais ou motoras, com capacidade para acompanhar os currículos escolares. Mais tarde, este apoio à integração começa a abranger crianças com diferenças intelectuais – integradas nas escolas de ensino regular. Estas equipas só são legalizadas cerca de dez anos depois, com a publicação do Despacho-Conjunto nº36/SEAM/SERE/88, documento que estabelece, pela primeira vez, as normas da Educação Especial.

O mesmo autor refere ainda que “A inclusão dos valores inclusivos, em muitas escolas, não está isenta de dificuldades e, para muitos, constitui ainda uma caminhada longa e difícil, refletindo não só toda a historicidade da criação da Escola Pública, mas também os valores de toda uma sociedade globalizante, competitiva e indiferente às diferenças” (Lima-Rodrigues, 2007, p. 117).

A implementação da educação inclusiva na verdadeira aceção da palavra é algo que requer tempo e esforço, tendo em conta a história e a cultura de cada país e de cada escola em particular. É a partir das condições reais de cada escola, que é possível

melhorar a organização interna e contribuir para uma cultura mais favorável para a mudança educativa (Marchesi, 2001, cit in Lima-Rodrigues, 2007).

Roldão (1999) afirma que para se garantir uma maior equidade social é necessário que se diferencie o currículo para que todos se possam aproximar dos resultados de aprendizagem pretendidos, visto que manter igualdade de tratamento para indivíduos diferentes apenas acentua mais as suas diferenças.

As adequações curriculares individuais ou os currículos específicos individuais serão essenciais para permitir que sejam atendidas as características individuais dos alunos com NEE, ao mesmo tempo que estão incluídos juntos dos seus pares.

O movimento inclusivo determina a classe regular de uma escola regular como local ideal para as aprendizagens de um aluno com NEE. Será na companhia dos seus pares sem NEE que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização podendo vir, se tudo se proporcionar, a maximizar o seu potencial. Uma escola inclusiva é aquela em que toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Mais defende que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. A Declaração de Salamanca indica que o conceito de NEE inclui as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994).

Segundo Silva (2009) a Declaração de Salamanca contribuiu decididamente para orientar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para tal, currículos, estratégias pedagógicas, recursos, organização escolar e cooperação entre docentes e comunidade, são condições essenciais a ter em conta.

De acordo com Correia (2003) a filosofia de inclusão traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, e mais especificamente para os alunos com NEE. A comunidade escolar tem como objetivo comum o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos e esta facilita o diálogo entre professores do ensino regular e professores da educação especial, permitindo aos do regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as suas necessidades.

Os princípios de inclusão defendem que os seres humanos são todos diferentes, e

que a diferença deve ser respeitada. Perrenoud (2010) salienta quatro tipos diferentes de efeitos positivos causados por uma política de inclusão; i) os efeitos sobre as crianças ou adolescentes diferentes incluídos nas suas turmas regulares; ii) os efeitos sobre os alunos das turmas regulares que incluem alunos diferentes; iii) os efeitos da inclusão sobre os professores e iv) os efeitos sobre as aprendizagens dos alunos nas turmas regulares. Isto faz com que os professores estejam diante de um enorme desafio, que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar, implicando-os diretamente nas estratégias pedagógicas que vão utilizar de modo a contribuir para o sucesso da inclusão do aluno com NEE e do ensino – aprendizagem dos mesmos.

Correia (2003) refere que a filosofia de uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite, apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é assim valorizada e tem como seus pilares a partilha, a participação e a amizade. Para que a política de escola inclusiva funcione é necessário haver uma interligação entre todos os seus intervenientes, professores, direções, funcionários, famílias e alunos. Terão todos de ter uma visão educacional assente na ideia de que a criança terá que ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e respeito mútuo.

Também nas salas de aula, as atitudes, os valores e as convicções que são inerentes à inclusão devem estar presentes, fundamentando as tomadas de decisão e as mudanças que se defendem na filosofia inclusiva.

A inclusão assenta em valores sociais, como seja o da participação de todos os alunos e o respeito pela diversidade. Desta forma, a escola não poderá apenas centrar-se num percurso académico, mas também preocupar-se com valores sociais e de cidadania.

Educar para a cidadania é também educar para a diversidade e para inclusão.



### **3 - Escola inclusiva em Portugal – enquadramento legislativo**

A integração de crianças com deficiência tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação em vários países, incluindo Portugal.

A Constituição da República Portuguesa (1976) afirma o princípio da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos, estabelecendo o direito à educação, a obrigatoriedade e gratuidade de acesso e sucesso na escolaridade básica. Também refere o princípio da igualdade de oportunidades, da normalização e integração, da responsabilidade do Estado e da escola regular, da prioridade dos pais e engloba os pressupostos do atendimento à criança com NEE (Fernandes, 2002).

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) surgiram transformações significativas na conceção da educação integrada, podendo ler-se no artigo 7º da LBSE que é objectivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Como consequência da publicação do diploma foram criadas as equipas de Educação Especial que abrangiam todo o sistema de educação não superior.

No sentido de responder às indicações anteriores surgiu o Decreto-lei n.º319/91. O decreto-lei veio retificar a falha a nível legislativo existente no âmbito da Educação Especial. As escolas passaram a dispor de suporte legal de modo a poder organizar o processo de ensino de alunos com NEE. Segundo Rodrigues, citando Warwick (2001), este diploma introduziu na escola portuguesa o conceito de Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos, privilegiando a integração dos alunos com NEE na escolar regular, responsabilizando a escola pela procura e escolha de respostas educativas válidas e eficazes responsabilizando, também, os pais na educação dos filhos, determinando um conjunto de direitos e deveres. O autor refere ainda que estava aberta a oportunidade para o estabelecimento efetivo de escolas inclusivas, realçando o direito de frequência escolar regular por parte dos alunos com NEE, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Por ocasião da reforma educativa ocorrida em Portugal no ano de 2001, surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado.

Mais tarde, no ano de 2006 com o Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro, é finalmente criado o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções no sistema de ensino se destinam exclusivamente ao apoio aos alunos com NEE de carácter prolongado.

Entre muitas portarias e decretos-lei, realça-se o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, o qual define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Decorridos nove anos desde a publicação do referido diploma, e com base no Despacho n.º 7617/2016 olhando para “o paradigma da escola inclusiva” vemos que têm ocorrido sucessivas reformas educativas. No entanto, através de uma visão e leitura mais atenta do referido diploma, e lembrando as críticas feitas no mesmo ano, de 2008, no [educare.pt](http://educare.pt), através da voz de Luís de Miranda Correia, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apresenta, ainda hoje, aspetos negativos, considerados graves, o que nos leva a pensar na “Declaração de Salamanca”, que já em 1994, “invocava a necessidade dos Estados criarem condições para que todos os alunos, independentemente da funcionalidade que apresentem, possam aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos, embora garantindo apoios específicos e adequados às crianças com necessidades educativas especiais (NEE)” (Despacho n.º 7617/2016), e se realmente o objetivo do diploma, hoje, em discussão, promove efetivas e significativas aprendizagens nas escolas regulares para todos os alunos com NEE.

Correia (2008) realçou alguns aspetos negativos relativamente ao DL n.º 3/2008, referindo que este excluiu a maioria dos alunos com NEE permanentes (artigo 4.º, ponto 1 e 4), deixando de fora mais de 90% de alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade. O mesmo autor refere ainda que o despacho citado obriga, ainda, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), por forma a determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) das

crianças com possíveis NEE (ler o artigo 6.º, ponto 3). Importa perceber, aqui, que usa a classificação para adultos, uma vez que não se refere à CIF-CJ (crianças e jovens).

Correia consultou o especialista Don Lollar, investigador/cientista do Centro para o Controlo e Prevenção de Doenças, envolvido no estudo da CIF, quanto a este assunto, ao que Lollar respondeu que concordava uma vez que a CIF deveria alimentar-se a si própria com as diversas avaliações feitas colaborativamente e de forma interdisciplinar pelos vários membros da equipa. Assim sendo, mesmo argumentando-se que a CIF poder-se-á constituir como um instrumento aglutinador de determinada informação, e de acordo ainda com o mesmo autor, o seu uso é totalmente desnecessário, uma vez que o objetivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles (cada caso é um caso) através da elaboração de um programa educativo individualizado (PEI). Mais, a CIF, para além de ainda necessitar de muito trabalho para que possa ser considerada como um instrumento de algum merecimento, contém também um conjunto de imprecisões que é preciso esclarecer, tal como a aparente confusão entre "atividades" e "participação", a subjetividade na graduação dos itens (tipo escala de Likert), o excesso de tempo que é necessário para preencher a checklist e, como já referido, a falta de investigação fidedigna. Por tudo isto, se se pretender usar a CIF, “então que se use na investigação, mas nunca na educação.” Este instrumento carece, ainda, de muita investigação por forma a avaliar a sua utilidade, não devendo o mesmo sobrepor-se aos instrumentos até então já utilizados. Estas questões têm levado às mais variadas interpretações, que nada condizem com os direitos dos alunos com NEE e das suas famílias.

Não obstante estas críticas, Correia refere também alguns aspetos muito positivos como o são a obrigatoriedade da elaboração do PEI para alunos com NEE permanentes, a promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar, a confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes e ainda a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

A perspetiva atual da Educação Especial considera que o atendimento às crianças com NEE se deve enquadrar dentro da filosofia da escola inclusiva, uma escola aberta a todos, sem restrições curriculares e criadora de iguais oportunidades de êxito, uma escola que proporcione um ambiente educativo mais rico, minimizando os efeitos perversos da normalização.

A diversidade possui na escola inclusiva um papel fundamental por ser o princípio

enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem, trazendo para a escola a heterogeneidade que caracteriza a sociedade dos nossos dias. (UNESCO, 1994; Ainscow et al., 1997; Correia, 2001).

Todos os alunos, com ou sem NEE, possuem estilos de aprendizagem, interesses, motivações, expectativas, experiências e conhecimentos prévios que lhes são inerentes e é atendendo a esta heterogeneidade que a escola deverá construir o seu currículo de forma a permitir que todos tenham igualdade de oportunidades de êxito no seu desenvolvimento global, independentemente do nível alcançado e das ferramentas utilizadas.

## **CAPÍTULO II – O TRABALHO E A APRENDIZAGEM COOPERATIVOS**

### **1. O trabalho cooperativo**

De modo a adequar as estratégias no sentido de facilitar a inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE, o trabalho cooperativo insere-se numa metodologia que contribui para a utilização de estratégias de cooperação e entreajuda (trabalho cooperativo) para se alcançar um determinado fim, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos.

Ultimamente, como referem Freitas e Freitas (2003), começou a ser usado o termo trabalho colaborativo como análogo ao trabalho cooperativo, sendo que à primeira vista podem ser considerados sinónimos. Considero ser importante esclarecer e fundamentar a diferença entre trabalho cooperativo e colaborativo de modo a clarificar o conceito orientador adotado para a realização deste trabalho.

Como trabalho cooperativo refere-se a distinção descrita por Damon e Phelps, 1989, (cit., in Fernandes, 1997), entre trabalho cooperativo e colaborativo. Estes autores caracterizam o trabalho colaborativo como sendo aquele em que os alunos assumem diferentes papéis na resolução de uma tarefa comum, sendo que cada um fica encarregue de uma certa parte da tarefa. O facto de se subdividir o trabalho implica que os alunos trabalham individualmente na tarefa comum, permitindo a existência de competição entre alunos do mesmo grupo de trabalho.

Ainda segundo os mesmos autores, o trabalho cooperativo é descrito como um tipo de trabalho em que os alunos se envolvem sempre em conjunto na resolução da mesma tarefa em vez de se separar a tarefa em diversas componentes. Esta maneira de trabalhar permite a criação de um ambiente rico em descobertas mútuas, partilha recíproca e frequente.

De acordo com Dees (1991), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo.

O conceito de aprendizagem colaborativa é na perspetiva de Freitas e Freitas (2003), um conceito aparentemente idêntico que começou a ser usado ao mesmo tempo que aparecia uma vasta literatura sobre aprendizagem cooperativa nos finais do século XX.

Tal como já foi referido, aparentemente cooperar e colaborar são sinónimos, contudo, segundo estes autores, colaborar implica uma amplitude maior do que cooperar. Apesar de poder existir trabalho de grupo no trabalho colaborativo, não existe uma efetiva cooperação intergrupar. A cooperação é definida por estes autores como uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar a realização de um objetivo ou produto final (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2003).

<b>Objetivos</b>	Os alunos da turma formam pequenos grupos preferencialmente heterogéneos, de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas.
<b>Níveis de cooperação</b>	A cooperação pode estender-se a toda a turma (permitindo que todos os alunos consigam aprender os conteúdos lecionados) e à escola (permitindo que todos os alunos da escola progridam)
<b>Esquemas de interação</b>	Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si procurando soluções para a realização da atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem os objetivos comuns, ajudando-se mutuamente, quer a nível da aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões. Esta interação deve verificar-se tanto dentro do grupo como entre os diferentes grupos.
<b>Avaliação dos resultados</b>	A avaliação baseia-se em critérios previamente estabelecidos que devem ser tanto do domínio cognitivo como do domínio das competências. Esta avaliação processa-se tanto a nível individual como grupal.

Tabela 1 – Aspetos da cooperação (Fontes & Freixo, 2004, p. 28)

A metodologia de trabalho cooperativo é definida por Lopes e Silva (2009, p.4) como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4). Correia (2003) partilha desta perspetiva afirmando que a aprendizagem em cooperação é uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto realizando uma série de atividades específicas.

Davidson (1990) argumenta que o trabalho cooperativo promove a dimensão social da aprendizagem, bem como um ambiente onde há pouco espaço para a competição e muito para a interação entre os alunos. Além disso as tarefas são ideais para a discussão em grupo, pois as suas soluções podem ser demonstradas e os alunos podem mostrar aos outros a lógica dos seus argumentos. O trabalho cooperativo oferece ainda a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas. Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de assuntos.

Sabemos também que os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros.

Os alunos, ao aprenderem a valorizar a cooperação, tomam consciência que não são seres únicos e isolados no mundo, para além de que do ponto de vista cognitivo podem potenciar as suas capacidades ao aprender a ver o ponto de vista do outro, desenvolvendo novas formas de pensar sobre as medidas a tomar e permitindo tomar-se consciência de como se aprendeu (Johnson & Johnson, 1990).

Atendendo à teoria de Vygotsky podemos perceber melhor a importância do trabalho cooperativo na aprendizagem, pois segundo este autor (em Wertsch et al., 1984, p. 60) “Os processos interpsicológicos envolvem pequenos grupos de indivíduos ocupados com interações sociais e são explicados em termos da dinâmica e das práticas comunicativas de pequenos grupos.” Para Vygotsky, trabalhar com um par mais capaz permite aos alunos com mais dificuldades desenvolver e realizar tarefas que não seria capaz de fazer sozinho (Fontes & Freixo, 2004).

Na mesma linha de Vygotsky encontramos Lave e Wenger. Para estes autores, a aprendizagem é, tal como para Vygotsky, socialmente situada pois aprender é um processo que tem lugar num âmbito participativo e não numa mente individual (Lave & Wenger, 1991). Isto significa entre outras coisas, que a aprendizagem é mediada pelas diferentes perspetivas que existem entre os co-participantes. Lave e Wenger (1991, p.43) defendem que para compreender melhor a aprendizagem é fundamental “mudar o foco analítico do indivíduo como alguém que aprende, para a pessoa que aprende participando no mundo social, e do conceito de processo cognitivo para a visão da prática social”.

A dimensão social não é uma condição periférica da aprendizagem, mas é intrínseca a essa mesma aprendizagem. Em vez de perguntar quais os tipos de processos cognitivos e estruturas conceptuais que estão envolvidas na aprendizagem, Lave e Wenger questionam sobre os tipos de contratos sociais que criam um contexto adequado para que a aprendizagem tenha lugar.

Um outro conceito importante a reter, com implicações diretas na aprendizagem é o conceito de zona de desenvolvimento proximal definido como “a distância entre o nível de desenvolvimento actual (...) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados.” (Aguado, 2000, p.136). Daqui decorre que o recurso à cooperação

entre pares ou ao apoio de um adulto, são fatores determinantes para o desenvolvimento de competências nos alunos e fatores promotores do envolvimento e participação nas tarefas de aprendizagem. O quadro teórico de referência para a aprendizagem cooperativa, apresentado por Leitão (2006), dá conta de como as diferentes perspectivas da aprendizagem, desde as sócioconstrutivistas às abordagens cognitivistas e comportamentais, analisam as interdependências geradas pela aprendizagem cooperativa e os seus efeitos no aumento das interações e na melhoria das aprendizagens individuais.

## **2. A aprendizagem cooperativa**

A aprendizagem cooperativa não é um termo recente. Segundo Marreiros et al. (2001) o conceito de aprendizagem cooperativa provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1934), cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, se atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. O aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual mas através da interação social.

Estes estudos foram muito importantes e serviram de referência para muitas investigações de vários autores contemporâneos no âmbito da aprendizagem cooperativa.

Segundo Fontes e Freixo (2004), a teoria socioconstrutivista, decorrente dessas mesmas ideias, compreende que a construção social do conhecimento é um processo complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança e segundo a qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas. A atividade mental é vista como uma capacidade especificamente humana, resultante da aprendizagem social, da cultura e das relações sociais.

Leitão (2006), define a aprendizagem cooperativa como a estratégia de ensino que se organiza e desenvolve com a criação de grupos de alunos que têm em comum, o facto de serem todos diferentes. É essa diferença, que o autor considera como um valor, para potenciar o desenvolvimento de uma “diversidade de tarefas, de actividades, forma e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (Leitão, 2006, p. 8).



Para Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é vista como uma metodologia de trabalho de sala de aula, que promove a ajuda mútua entre os alunos, no processo de aprendizagem, tornando-se parceiros entre si e com o professor, para atingir um determinado objetivo.

Nas bases teóricas da aprendizagem cooperativa estão as teorias explicativas da aprendizagem de Vygotsky que evidenciam os contextos sociais de aprendizagem como o meio privilegiado para o desenvolvimento das interações entre alunos e professores. A forma como se organizam os ambientes, as atividades e as tarefas de aprendizagem é determinante para o estabelecimento de atitudes de cooperação e colaboração entre os pares, e para o aumento dos processos de interação. O ideal da inclusão deverá ter em consideração a realização de atividades de aprendizagem cooperativa onde cada aluno participa do ensino do outro, pois aquilo que sabe fazer só adquire valor na relação com o outro, quer para complementar habilidades suas, quer para transformar conexões equivocadas ou distorcidas sobre algo.

A aprendizagem cooperativa favorece a melhoria dos resultados acadêmicos e as interações pessoais e sociais, pois os alunos ao dependerem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, estabelecem uma interdependência positiva entre eles (Johnson & Johnson, 1990).

Ainda segundo Leitão (2006) a aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre, pelo que defende a aprendizagem cooperativa como estratégia de excelência para a inclusão de todos os alunos.

A aprendizagem cooperativa implica o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é trabalho cooperativo. Uma das condições básicas para que o trabalho de grupo seja cooperativo é o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os seus membros.

Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos. A aprendizagem cooperativa existe quando os alunos trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem. Cada aluno alcança os seus objetivos de aprendizagem se, e só se, os outros membros do grupo conseguirem alcançar os seus (Johnson & Johnson, 1986; citados por Arends 1995). Niza (1996) defende também esta ideia ao afirmar que o trabalho cooperativo se opõe com a tradicional estrutura competitiva onde um indivíduo só atinge o seu objetivo quando o outro não o atingir.

Niza (1996) define a aprendizagem cooperativa como um conjunto de atos educativos em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum. Segundo Niza, esta forma de trabalhar tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

O mesmo autor refere ainda que também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as práticas educativas de aprendizagem cooperativa revelam, em comparação com práticas competitivas ou individualistas, níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de género diferente. Menciona, ainda, estudos publicados por Johnson e Johnson em 1978, onde se pode verificar um melhor relacionamento dos alunos com hábitos cooperantes, por oposição aos alunos competitivos.

Estes autores demonstraram que a utilização de técnicas de aprendizagem cooperativa proporcionam uma mais elevada aptidão para adotar pontos de vista cognitivos e emocionais, do que as experiências de aprendizagem competitiva e individualizada (Niza, 1996).

### 3. Características da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa traz uma nova atitude para com os alunos, ou seja, estes deixam de apresentar um papel passivo para serem as figuras centrais do seu processo de aprendizagem, pois é-lhes “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas”, como mencionam Freitas e Freitas (2003, p. 9), onde mobilizam para além dos conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais que não são fomentadas e desenvolvidas nas aulas de ensino tradicionais.

Na tabela 2 estão inscritas as características comuns a todas as dinâmicas de aprendizagem cooperativa e as características específicas de algumas delas.

**Caraterísticas comuns às diversas abordagens de aprendizagem cooperativa:**

1. Tarefas comuns ou atividades de aprendizagem apropriadas ao trabalho de grupo
2. Pequenos grupos de aprendizagem
3. Comportamentos cooperativos
4. Interdependência positiva
5. Responsabilidade Individual

**Caraterísticas variáveis das diversas abordagens de aprendizagem cooperativa:**

1. Formação dos grupos (heterogéneos, aleatório, escolha dos alunos, interesses comuns)
2. Estrutura da interdependência positiva (objetivos, tarefas, recursos, papéis, divisão do trabalho, recompensas)
3. Ensino explícito de competências relações interpessoais, de cooperação ou colaboração
4. Reflexão sobre as competências sociais, as competências académicas ou a dinâmica de grupo
5. Clima propício à construção de espírito de grupo, confiança ou das normas cooperativas
6. Estrutura de grupo
8. Organização do grupo
9. Papel do professor

Tabela 2 - Caraterísticas comuns e variáveis das diversas abordagens de aprendizagem cooperativa (Serra, 2007, p. 39).

A abordagem cooperativa distingue-se de outras abordagens, pela forma como são distribuídos os papéis e como é partilhada a autoridade entre professores e alunos.

Num contexto cooperativo de aprendizagem, os alunos são agentes ativos em todo o processo de ensino e aprendizagem. São chamados a intervir e a tomar decisões sobre variadíssimos aspetos que vão desde a vida da escola, à resolução de problemas e conflitos, à formação dos próprios grupos ou à definição dos próprios objetivos de aprendizagem.

Também no que concerne aos processos avaliativos e auto-avaliativos, os alunos são encorajados a fazer a sua própria avaliação das aprendizagens e a aferir com o professor em que níveis de desempenho se situam, e que metas devem alcançar para atingir os objetivos. Como refere Leitão (2010), os alunos aprendem e desenvolvem mecanismos de auto-regulação das aprendizagens bem como dos seus comportamentos,

atitudes e valores.

Johnson e Johnson (1989) cit. por Leitão (2006), identificam 5 grandes dimensões que distinguem a aprendizagem cooperativa dos tradicionais modelos de trabalho de grupo. São elas: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências sociais, as relações face-a-face e a avaliação dos procedimentos do grupo. Contrariamente à metodologia tradicional do processo de ensino-aprendizagem que se baseia em situações de aprendizagem individual e em que as atividades a realizar dependem apenas do rendimento pessoal, a metodologia cooperativa tem como base uma aprendizagem partilhada. Para que a aprendizagem cooperativa aconteça e cumpra o seu principal objetivo, que é contribuir para o sucesso académico dos diferentes alunos, não basta colocar os alunos a trabalhar em grupo. Trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras.

## **4. Relações de interdependência na sala de aula**

### **4.1.A interdependência positiva**

Interdependência positiva é o termo que designa a relação que se estabelece quando um aluno, num ambiente de aprendizagem cooperativa, é solicitado a responsabilizar-se pelas suas tarefas e conteúdos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, deve ajudar os seus colegas a aprender os mesmos conteúdos. Os objetivos do grupo são atingidos quando todos se unem e partilham as atividades para a obtenção do sucesso. O sucesso que não existe na forma individual, mas sim no coletivo. O sucesso de um, depende do sucesso dos outros.

Esta perspetiva de organização das atividades e das relações no seio do grupo, leva que todos os elementos do grupo tenham dois objetivos ou responsabilidades em simultâneo. Isto é, ao mesmo tempo que têm a responsabilidade de melhorar e potenciar os seus desempenhos, têm que se preocupar com os desempenhos dos colegas e ajudá-los a atingir os objetivos.

### **4.2.Responsabilidade individual e de grupo**

O segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade individual e de grupo. A prática da aprendizagem cooperativa exige uma enorme

responsabilidade quer individual, quer de grupo, com o intuito de desenvolver as competências e atingir os objetivos propostos. Na ideia de Freitas e Freitas (2003) cada elemento do grupo tem de se sentir responsável pelas aprendizagens definidas para esse grupo. A responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais. O professor pode utilizar alguns procedimentos para facilitar a responsabilidade individual e de grupo: “formar grupos pequenos; haver testes individuais; colocar questões a elementos do grupo ao acaso; observar de forma sistemática o trabalho dos grupos; existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem; os alunos ensinam uns aos outros o que aprenderam” (Freitas & Freitas, 2003, pp. 29-30).

Para Lopes e Silva (2009) um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é reforçar cada membro individualmente, ou seja, que os alunos aprendam juntos para se poderem sair melhor como indivíduos. O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum *e ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros* (p. 17). O grupo deve clarificar os seus objetivos e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada um dos seus elementos.

#### **4.3. Interação face a face**

Na opinião de Freitas e Freitas (2003) a *interação face a face* é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa (p. 28). Esta interação tem a ver com a ajuda eficiente que cada membro do grupo presta aos restantes em relação ao processamento de informação, ao *feedback*, à reflexão e à criação de um clima favorável para o cumprimento das tarefas. Lopes e Silva (2009) referem que esta interação está relacionada com a oportunidade dos alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando o esforço de todos para aprender. Ao promoverem a aprendizagem dos demais, os membros do grupo adquirem um compromisso social uns com os outros, assim como com os objetivos comuns. Para se conseguir uma interação face a face eficaz, *o tamanho do grupo tem de ser pequeno, entre 2 a 4 elementos* (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

#### **4.4.Competências sociais**

Para colocar em prática a aprendizagem cooperativa na sala de aula é fundamental ensinar aos alunos algumas competências sociais. Além dos conteúdos acadêmicos, os alunos necessitam de aprender competências sociais, em especial as intrínsecas ao trabalho de grupo, para assegurar que este seja bem sucedido. A este respeito e no entender de Lopes e Silva (2009) a escola deve ser responsável por ensinar as competências sociais aos alunos. É também imprescindível motivar os alunos para o uso dessas mesmas competências. Assim, e corroborando esta ideia, Freitas e Freitas (2003) referem que as competências sociais devem ser ensinadas da mesma forma que os conteúdos curriculares.

Com o objetivo de coordenar esforços para o sucesso da tarefa comum, os elementos do grupo devem desenvolver e utilizar corretamente um conjunto de competências sociais para que “todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir” (Fontes & Freixo, 2004, p. 34). Segundo Freitas e Freitas (2003) os alunos não nascem com estas competências sociais, elas têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma sistemática de modo a permitir a sua aquisição e consequente utilização no trabalho de grupo.

A falta de competências sociais é um dos fatores que contribui de forma significativa para o insucesso académico, pois quanto maior for o nível das competências sociais atingidas por cada elemento do grupo, maior será o rendimento e aproveitamento do grupo cooperativo. Neste sentido, considera-se importante a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista a aprendizagens significativas de conteúdos científicos ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais.

#### **4.5.Avaliação do processo do trabalho de grupo**

Como em qualquer tipo de metodologia, também na aprendizagem cooperativa, o professor e os alunos devem proceder a uma avaliação do trabalho realizado. Neste sentido, Pujolàs (2001) considera que esta avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica permitindo ao grupo refletir sobre o seu funcionamento, garantindo assim

que todos os membros do grupo tenham noção do seu desempenho, oportunidade de se afirmarem em alguns comportamentos e modificar outros. Com esta avaliação, segundo Fontes e Freixo (2004) os alunos devem ser capazes de distinguir quais as ações dentro do grupo que não são de ajuda e decidir quais os comportamentos a adotar para um melhor funcionamento do grupo, banindo os que são prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho.

Freitas e Freitas (2003, p.34) referem ser necessário que o professor estruture uma aprendizagem proporcionadora de uma avaliação real do processo, devendo ser considerados cinco requisitos essenciais: *“avaliação das interações no grupo; feedback constante; tempo para reflexão; avaliação do processo em grupo turma; demonstração de satisfação pelos progressos”*.

No processo de avaliação do grupo, e para que a aprendizagem melhore de forma sustentada, Lopes e Silva (2009) defendem que é fundamental os alunos analisarem cuidadosamente a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo. Tanto o professor como os alunos devem fazer uma avaliação do trabalho realizado, analisando os resultados obtidos e os objetivos que foram atingidos. Devem, também, avaliar o funcionamento do grupo, de modo a alterar alguns aspetos que não produziram o efeito pretendido, para assim os poderem melhorar. Compreender o que significa a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, o desenvolvimento das competências sociais e a avaliação do grupo, permite aos professores uma utilização mais adequada da aprendizagem cooperativa.

## **5. Aprendizagem cooperativa como estratégia para promover a inclusão**

Atualmente nas nossas escolas fomenta-se a memorização, o individualismo e a competição, desvalorizando-se situações que promovem as relações pessoais e os sentimentos de solidariedade, cooperação e entreaajuda, como mencionam Freitas e Freitas (2003). A escola apresenta um papel fundamental na formação das novas gerações, sendo indispensável definir estratégias convenientes para a promoção e estimulação das aprendizagens mais proveitosas nos alunos, através da adoção de novas metodologias de trabalho que promovam as relações sociais e privilegiem valores de solidariedade, partilha e ajuda.

A aprendizagem cooperativa é, como expõe Bessa e Fontaine (2002), uma estratégia de aprendizagem que, quando aplicada de forma sistemática e correta, conduz a melhores resultados de aprendizagem, independentemente da localização da escola, do nível de ensino e das características dos alunos. Esta metodologia é mais benéfica para os alunos, originando atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens, quando comparada com uma aprendizagem mais individualista. Do ponto de vista educativo, o princípio de inclusão aponta para a colocação da criança com NEE junto das outras para fins académicos e sociais. Procura-se que também ela tenha o máximo de progresso, considerando-se que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida.

A escola inclusiva pressupõe também a existência de profissionais que optem pela educação em cooperação. Só uma real cooperação entre todos os agentes educativos pode levar à inclusão. Os alunos com NEE precisam, na sua maioria, de usufruir de um conjunto de técnicos especializados e professores que recorram a estratégias que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Estes adultos ao relacionarem-se entre si cooperativamente com as suas diferentes experiências e pontos de vista, encontram soluções e respostas mais adequadas ao acompanhamento dos seus alunos.

Como afirma Costa (2006) criar condições para a cooperação implica que os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos. Os alunos não devem apenas estar juntos, mas, acima de tudo, devem aprender juntos. Estas condições deverão assentar, essencialmente, em quatro pontos



fundamentais: nos alunos, na organização das relações de colaboração entre alunos; nos professores, mais especificamente na colaboração entre professores; nos pais, como parceiros na educação dos seus filhos; e na comunidade, como rede de apoio e suporte das escolas.

Dentro da sala de aula a aprendizagem cooperativa deverá ser assumida como meio facilitador da inclusão. Além de atender à diversidade de cada um, este modelo pedagógico poderá ser utilizado como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos visto que a ajuda entre pares é fundamental.

Assim, cabe ao professor organizar a sala de aula, o trabalho, o espaço, o tempo e os recursos, de forma a permitir que cada aluno progrida consoante o seu ritmo de aprendizagem.

Freitas e Freitas (2003) apresentam várias sugestões que poderão ser usadas de forma integrada no contexto de aprendizagem cooperativa. Antes de mais é necessário desenvolver-se um espírito de grupo, um sentimento de pertença e de identidade de turma valorizando as diferenças individuais existentes. Para tal é necessário que o professor sugira a realização de trabalhos de grupo que tenham como característica o de concorrerem para algo comum a todos os grupos da turma, para que este trabalho contribua para evitar o surgir da competição negativa entre grupos. Freitas e Freitas (2003) citam Kagan (1989) que identifica cinco finalidades que a construção do espírito de turma pode assumir: o conhecimento mútuo, a construção da identidade de turma, a valorização das diferenças individuais, o suporte mútuo e a construção de sinergias. Os mesmos autores, sugerem também estratégias e atividades a realizar junto dos alunos para desenvolver os elementos básicos da aprendizagem cooperativa anteriormente descritos.

A sociedade, tal como a escola, está a tomar consciência de que as pessoas com deficiência para além de estarem junto das restantes pessoas, devem interagir com o outro de modo a serem aceites pela sociedade e ocupar os seus espaços de cidadãos exercendo os seus direitos, ou seja, ter oportunidade de viver dignamente. A isso pode-se chamar inclusão ou a adaptação da sociedade aos indivíduos que estão à margem da mesma. O social deve atuar complementando o biológico, pois a prática social não é determinada por relações de consanguinidade, pode-se afirmar que são as leis da complementaridade que determinam as relações entre os seres humanos.

## **6. Diferenciação Pedagógica**

Para que a escola possa responder aos diferentes alunos, respeitando as suas características, permitindo-lhes construir o seu percurso formativo e fazendo da escola uma escola para todos, a diferenciação pedagógica é assumida como uma estratégia fundamental.

Diferenciar pedagogicamente implica que todos os alunos sejam vistos de formas diferentes, pois todos somos diferentes. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas próprias vivências, os seus interesses, as suas áreas fortes e as suas necessidades. Cada um é diferente dos seus colegas de turma, por isso a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso (Niza, 2000). Assim, se o professor respeitar a individualidade de cada aluno e ensinar de acordo com as suas diferenças, todos os alunos aprenderão melhor.

Segundo Niza (1996) diferenciar não é sinónimo de individualizar o ensino, é antes sinónimo de que os percursos educativos são individualizados num contexto de cooperação educativa. Diferenciar é indicado por Niza (1996) como o processo pelo qual os professores em situação de grupo fazem progredir no currículo uma criança através da apropriada seleção de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem e de estudo.

Desta forma, o professor não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim como um organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar.

A sala de aula, para além de um ambiente cooperativo, deverá, assim, aplicar também metodologias de diferenciação pedagógica. Diferenciar pedagogicamente implica, forçosamente, que os alunos sejam tratados de formas diferenciadas, pois, na realidade, todos os alunos apresentam particularidades. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades diferentes de todos os seus colegas de turma, por isso a diferenciação pedagógica deve ser proporcionada a todos os alunos (Niza, 1998). Se o professor respeitar a individualidade de cada aluno e ensinar de acordo com as suas características e necessidades, os alunos aprenderão melhor (Niza, 1998).

O professor deve desencadear atividades que sejam significativas e funcionais, mas também deve promover atividades que permitam determinar os conhecimentos prévios, que possibilitem conhecer o nível de desenvolvimento de cada aluno, que possam criar

zonas de desenvolvimento proximal, que provoquem conflito cognitivo e que proporcionem ao aluno aprender a aprender. Assim, o professor deve diversificar ao máximo as propostas de atividades, partindo, sempre que possível, dos interesses e necessidades dos alunos, adequando e diferenciando o trabalho de sala de aula de acordo com os seus alunos. A heterogeneidade do grupo é assumida como pilar da diferenciação pedagógica.

As diferenças entre os alunos tornam-se um recurso fundamental da aprendizagem. Ao serem utilizadas estratégias de trabalho entre alunos, tutorias de trabalho, a cooperação é uma das estratégias de aprendizagem mais facilitadoras do sucesso para todos. Para Perrenoud (1997) a heterogeneidade pode ser vista como um obstáculo à construção de uma escola socialmente mais justa e eticamente responsável se os professores não a aprenderem a aceitar e a gerir. Seguindo esta lógica, Ainscow (1998) afirma que muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos podem surgir, ou ser evitadas através das decisões tomadas pelos professores, das atividades que propõem, dos recursos que utilizam e dos modos como organizam o trabalho de sala de aula.

Niza (1996) refere que só através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre o professor e alunos se poderão por em prática os princípios da inclusão. É então exigido ao professor um modo diferente de encarar o processo de ensino aprendizagem. Assim, cabe ao professor organizar a sala de aula, o trabalho, o espaço, o tempo e os recursos de forma a permitir que cada aluno progrida consoante o seu ritmo de aprendizagem num clima cooperativo e inclusivo.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

## **Capítulo I - Enquadramento e Objetivos da Investigação**

### **1 – Justificação do tema**

Atualmente, no vasto universo que é a escola, existem diversos métodos de ensino com crianças. Nas escolas portuguesas o método de ensino mais recorrente relaciona-se com a existência de uma figura central de transmissão de conceitos e conteúdos, o professor, e com os recetores de toda a informação, os alunos (Sanches, 2005). Tal como referem Lopes e Silva (2009) este método, normalmente denominado ensino tradicional, deixa de lado a partilha de conhecimentos entre alunos e a construção de atitudes como a socialização, a colaboração, a entreajuda e a cooperação em prol de um objetivo comum, possibilitando o desenvolvimento de um enorme individualismo e competitividade entre os alunos.

Tal como refere Aguado (2000; p.9) “a nossa sociedade vive mudanças extremamente rápidas e intensas que exigem inovações educativas de envergadura semelhante”. Surgem políticas para uma nova educação na Europa, que como referiu Carneiro (2001), se iriam tornar nas três traves mestras da política educativa para o século XXI e que se traduzem no aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos. Estas novas dimensões dadas ao ensino exigem novas competências, nos mais variados domínios, seja como parte integrante da interação do processo de ensino aprendizagem, ou mesmo enquanto membros de uma sociedade em constante mudança. Assim, numa época em que a inclusão é cada vez mais considerada pela nossa sociedade, nomeadamente na escola, espaço por excelência para a educação de todos os jovens e crianças, há que assumir um papel ativo no desenvolvimento/educação dos alunos com necessidades educativas especiais, de modo a dar resposta às suas necessidades e desenvolver a sua autonomia. A investigação tem demonstrado a eficácia da aprendizagem cooperativa na aquisição de competências sociais a par da realização de aprendizagem cognitiva (Lopes & Silva, 2009). Estes autores defendem que a aprendizagem cooperativa não sendo a solução de todos os problemas, constitui uma alternativa válida à competição e ao individualismo, tão enraizados nas nossas escolas. A escola, como hoje é vista, tem a responsabilidade de dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que também deve ser encarada como uma estrutura social que promove, acima de tudo, a aprendizagem da vida de forma a facilitar a todas as crianças, com ou sem deficiência, o seu percurso de desenvolvimento

peçoal, fortalecer a sua capacidade de se relacionar com os outros e interagir com o meio.

São claras as orientações indicadas pela Declaração de Salamanca que refere que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas” (UNESCO,1994; p.11). Contudo, muitas vezes, não é fácil pôr em prática a legislação, pois as mudanças normativas nem sempre foram acompanhadas pela escola e pelos professores.

É neste contexto que nos propusemos estudar a importância da aprendizagem cooperativa para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular.

## **2 –Problema e objetivos do estudo**

Instituição complexa sujeita a constantes e significativas mudanças, a Escola interage com factores sociais como a pobreza, a exclusão social, a intolerância e a diversidade. Ela é, pois, um sistema social dinâmico onde as variedades linguísticas e culturais são marcas das alterações da sociedade portuguesa atual. A Escola é unidade de vida e de aprendizagem e deve, em cooperação com a comunidade, organizar-se de forma a possibilitar que todos os educandos aprendam juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

É nesta escola que encontramos o professor que, nas últimas décadas, viu crescer a complexidade do seu papel. Como agente transformador da realidade escolar, é pedido ao professor, para além da competência profissional, um conjunto de qualidades pessoais que se traduz na sensibilidade a ritmos diferenciados de aprendizagem, na valorização da dimensão do aluno enquanto pessoa única e, ainda, constituir-se como estímulo e suporte afetivo dos alunos.

Mas terá o professor abandonado a conceção tradicional de ensino centrado no docente passando a privilegiar um ensino centrado no aluno de modo a proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade?

Correia (2005) enfatiza que para tornar realidade os pressupostos anteriormente enunciados é necessário que o professor acione “a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os

alunos.” (...) Na escola de hoje “espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes.” (Correia, 2005, p.41).

A este respeito, Costa (2006, p.9) é de opinião que as escolas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, (...)”.

Esta linha orientadora que defende que o bom funcionamento da escola inclusiva está dependente da modificação das práticas e das atitudes que os profissionais de educação têm face à diferença, é validada, consensualmente, por vários investigadores, como Porter, (1998); Perrenoud, (2000), Tilstone, (2003), Correia, (2005), citado por Santos, (2007). Tais perspetivas levam os professores a confrontarem-se com um desafio de mudança que, dada a sua complexibilidade, levará algum tempo a interiorizar uma vez que estamos perante uma forte mudança a nível de intervenção e de prática.

É sobejamente conhecido que transformações de carácter estrutural são relativamente fáceis de implementar, já as que têm um cunho que envolvam mudanças de práticas, valores e posturas ficam muitas vezes fundeados em portos de onde é difícil levantar âncoras.

Assim, assumindo como referência as finalidades do estudo, pretende-se compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelos professores que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais.

Para tal, formularam-se as seguintes questões:

1. De que forma as práticas de um professor que adota a metodologia cooperativa pode ser mais facilitadora da inclusão de alunos com NEE?
2. Em que medida metodologias cooperativas contribuem para a autonomia de todos os alunos?
3. Como perspetivam os alunos a inclusão de colegas com NEE na sala de aula?
4. Qual a opinião dos professores em estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula regular?
5. Quais as práticas dos professores em estudo para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais?

6. Que medidas de diferenciação são utilizadas por estes professores?
7. Quais os aspectos facilitadores identificados por estes professores para o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais?
8. Quais os obstáculos identificados pelos professores no desenvolvimento do seu trabalho?
9. Qual é a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva?

De forma a dar respostas a estas questões, definiram-se os seguintes objetivos:

### **2.1. Objetivo geral**

- Conhecer metodologias cooperativas facilitadoras da inclusão.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- a) Identificar metodologias cooperativas;
- b) Sinalizar ambientes facilitadores de aprendizagens para todos;
- c) Avaliar em que medida as metodologias cooperativas contribuem para a autonomia e o sucesso de todos os alunos;
- d) Avaliar como encaram os alunos a inclusão de colegas com NEE na sala de aula.
- e) Caracterizar os benefícios da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais e para os que não têm necessidades educativas especiais;
- f) Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizados pelos professores na prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas especiais;
- g) Identificar obstáculos e aspetos facilitadores que os professores encontram no seu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais;
- h) Identificar qual a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva.

### **2.3. Variáveis do estudo**

Definidos os objetivos do estudo, passamos a operacionalizá-los em termos das variáveis. Assim teremos:

- Variáveis independentes – Género; Idade; Habilitações; Experiência Profissional; Experiência profissional com alunos com NEE.
- Variáveis dependentes – Interdependência aluno/aluno – aprendizagem cooperativa; Interdependência professor/aluno.



## **2.4.Hipóteses**

Para que o objetivo seja alcançado, é fundamental e de extrema importância, de acordo com Quivy e Champenhoudt (1995; p.120), que as investigações estudadas se organizem em torno de hipóteses de trabalho. Isto porque a hipótese "traduz (...) um espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico", da mesma forma que "fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz". Deste modo, a investigação em estudo orienta-se de acordo com as hipóteses:

Hipótese 1 – A perceção dos docentes do 1º ciclo sobre a aprendizagem cooperativa em sala de aula varia em função do género.

Hipótese 2 – A perceção dos docentes do 1º ciclo sobre a aprendizagem cooperativa em sala de aula varia em função da experiência profissional.

Hipótese 3 – A perceção dos docentes do 1º ciclo sobre a aprendizagem cooperativa em sala de aula varia em função da experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Hipótese 4 – A perceção dos docentes do 1º ciclo sobre a aprendizagem cooperativa em sala de aula varia em função da idade do docente.

Hipótese 5 – A perceção dos docentes do 1º ciclo sobre a aprendizagem cooperativa em sala de aula varia em função da sua formação específica.

Não se formularam hipóteses respeitantes aos alunos, uma vez que a amostra era pequena e não se fez tratamento estatístico.

## **3.Caracterização do Contexto e dos Participantes em Estudo**

Em relação ao primeiro ciclo, o Agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos pelas freguesias de Santa Maria e Santiago Maior, S. Matias, Neves, Baleizão, Santa Vitória, Beringel e Trigaches e que envolvem um universo que ronda os mil e trezentos alunos, quarenta docentes titulares e quinze assistentes operacionais, aproximadamente.

Este estudo integra a população constituída pelos professores do 1º ciclo de dois Centros Escolares afetos ao referido agrupamento, num total de 32 elementos, e ainda quatro alunos das turmas observadas diretamente.

Tal como menciona Carmo e Ferreira (2008), os participantes devem ser selecionados, tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação e de acordo com um ou mais

critérios julgados importantes pelo investigador. A opção pela escolha deste Agrupamento prende-se com motivos de conveniência pelo facto de a investigadora fazer parte do mesmo, e pelo facto de a metodologia de trabalho cooperativo ser usada apenas por alguns docentes que trabalham num espírito de cooperação.

O estudo incluiu trinta e dois docentes e quatro alunos, pertencendo os últimos a duas salas do primeiro ciclo do ensino básico que integram crianças com NEE, sendo por isso constituídas por vinte alunos. As idades dos alunos estão compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo que uma das turmas integra uma aluna de dezasseis anos (Tabela 3). Os docentes foram escolhidos um pela sua experiência profissional e ligação ao Movimento da Escola Moderna, outro pela sua experiência e forma mais tradicionalista de trabalhar. A seleção dos alunos foi realizada de forma a poder contar com elementos das duas salas de aula.

**Tabela 3.** Caraterização escolar dos alunos observados/entrevistados

ALUNOS	GÉNERO		ANO ESCOLARIDADE		IDADE	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
A	F	M	4º	3º	16	8
B	M	M	3º	3º	9	8
C	F	F	3º	3º	8	8
D	M	F	3º	3º	9	9
E	M*	F	3º	3º	8	8
F	F	M	3º	3º	8	8
G	F	F*	3º	3º	8	9
H	M	F	3º	3º	8	9
I	F	F	3º	3º	8	9
J	M*	M	3º	3º	10	8
K	F	M	3º	3º	9	8
L	F	F	3º	3º	9	10
M	M	F	3º	3º	8	8
N	M	M	3º	3º	9	10
O	F	M	3º	3º	8	9
P	M	M*	3º	3º	8	8

<b>Q</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>3º</b>	<b>3º</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>R</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>3º</b>	<b>3º</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>S</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>3º</b>	<b>3º</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>T</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>3º</b>	<b>3º</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

\*Alunos entrevistados

Um fator essencial para a escolha destes grupos prende-se, como já foi referido acima, pelo motivo de serem geridos por docentes com mais de trinta anos de experiência e que desde o início da sua carreira utilizam metodologias diferentes, umas ligadas ao Movimento da Escola Moderna (MEM), outras mais tradicionalistas.

## **Capítulo II – Metodologia da investigação**

### **1 - Metodologia e sua justificação**

No que diz respeito à metodologia utilizada nesta investigação recorreu-se àquela que parece mais adequada à concretização dos objetivos, o estudo de caso, na medida em que tem como objetivo analisar os factos num contexto restrito e que aqui está representado pelos trinta e dois professores de ensino regular e quatro alunos, abordados através de entrevista ou questionário, pertencentes a um mesmo agrupamento. A este respeito Bogdan (1994; p.89) afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

O estudo de caso é uma forma de investigação recente na educação, relativamente a outros métodos. O principal marco da sua extensão à educação parece ter sido uma conferência internacional, ocorrida em 1975, em Cambridge, intitulada “Métodos de Estudo de Caso em Investigação e Avaliação Educacional”, cujas principais conclusões foram sintetizadas por Adelman et al. (1976). Nelas se ressalta a necessidade de pressupostos epistemológicos e teóricos do estudo de caso na investigação educacional. Actualmente, o estudo de caso tornou-se numa estratégia de investigação educacional recorrente (André, 2005) granjeando interesse entre a comunidade dos investigadores (Coutinho & Chaves, 2000).

Yin (2005) e Stake (2000) são dois reconhecidos especialistas em estudos de caso e convergem ao considerarem que os estudos de caso não são fáceis de realizar, revestindo-se de grande complexidade e exigindo o recurso a técnicas variadas de recolha de dados (por exemplo, questionário, entrevista, observação).

Sobre o estudo de caso apresentamos aspectos de três autores que nos ajudaram a considerar este método adequado ao estudo realizado nesta investigação. Segundo Yin (2005; p. 380) “a força do método do estudo de caso é a capacidade de investigar “um caso” no seu contexto real”. Miallaret (1985, p. 87) refere que o estudo de caso pode ser uma importante contribuição para o desenvolvimento científico. Na literatura encontram-se diversas definições de estudo de caso. Na impossibilidade de as mencionar todas apresentam-se apenas algumas. Para Stake (2005, p. 11), o estudo de caso é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”.

Segundo Merriam (1988), o estudo de caso constitui-se como uma análise detalhada sobre algum fenómeno que principia a partir do momento em que surge uma situação não esclarecida. É uma análise completa e intensiva de um assunto que acontece no tempo e num determinado espaço geográfico. Já Bell (1997; p. 23) refere que um estudo de caso "é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância".

Poder-se-ia então entender o estudo de caso como uma categoria de pesquisa em que o objeto de estudo é uma unidade analisada profundamente. Trata-se de uma investigação particularística que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico. Como tal, é uma investigação que possui sempre um forte cunho descritivo. De acordo com Pardal e Lopes (2011; p. 32), "viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recursos a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória."

Neste estudo de caso pretende analisar-se as práticas de professores do 1º ciclo do Ensino Básico face à aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão. O trabalho deverá permitir caracterizar as práticas dos professores, de um agrupamento, no que se refere à aprendizagem na sala de aula e perceber se as metodologias usadas são facilitadoras de ambientes inclusivos. A comparação dos dados recolhidos deverá permitir saber se a forma como o professor está na sala de aula influencia a aprendizagem e a autonomia, bem como perceber como encaram os alunos a inclusão de crianças com NEE. Assim, o conhecimento do caso em estudo poderá fornecer elementos para a elaboração de um projeto que possibilitará responder aos problemas/necessidades identificadas.

## **2 - Técnicas de recolha e tratamento de dados**

A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, bem como controlar a sua utilização para os fins especificados.

Tuckman (2000, p. 516) refere que “as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) documentos vários e (3) através da observação.”

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) nas observações diretas em sala de aula e (2) nos inquéritos (entrevistas semi-estruturadas e questionários).

Assim, utilizamos métodos qualitativos e quantitativos, considerando um conjunto de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa.

Sob o ponto de vista de Flick (2013, p.269), “um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa, sem necessariamente apontar para a redução de uma das abordagens ao papel de inferior ou para definir a outra como verdadeira.” Já no raciocínio de Barton e Lazarsfeld (1995) a pesquisa, qualitativa e quantitativa, estão localizadas em partes diferentes do processo de investigação. Pode proceder-se a uma triangulação, o que significa a combinação de vários métodos qualitativos ou a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Neste último caso, as perspetivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e os pontos cegos de cada um dos métodos, os quais se mantêm autónomos, funcionando lado a lado (Flick, 2013).

## **3 – Procedimentos para a recolha de dados**

O desenvolvimento de estudos que seguem um paradigma de investigação interpretativo deve ter sempre em atenção questões de ordem ética. Note-se que estas questões abrangem diversos aspetos, que serão resumidos de seguida. O primeiro diz respeito ao “consentimento informado” dado pelos participantes envolvidos no estudo (Fontana & Frey, 1994). Este consentimento deve resultar de uma

informação clara por parte do investigador quanto aos objetivos a que se propõe e os processos que pensa utilizar (Apêndice 10). Desta feita, não faz qualquer sentido usar-se ao longo do desenvolvimento do estudo processos de recolha de dados que não sejam do conhecimento dos participantes e não tenham merecido o seu consentimento prévio, tais como o recurso à gravação áudio de entrevistas.

Um segundo aspeto relaciona-se com os cuidados a ter no que respeita a possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo. Os limites da acessibilidade devem assim ser discutidos e negociados. O facto de a pessoa aceitar participar numa investigação não equivale a autorizar a invasão da sua privacidade. Um processo usualmente utilizado para minimizar os riscos expressos é o recurso ao anonimato. De forma a ser possível garantir o anonimato, para além do uso de pseudónimos, é imprescindível que as pessoas envolvidas no estudo conheçam em primeira mão, por exemplo, a transcrição das entrevistas a que foram sujeitos de modo a poderem alterar o que considerem necessário. Este processo foi seguido no presente estudo. Toda a investigação procura a compreensão e a apreensão dos significados dos fenómenos. Não cabe ao investigador formar juízos de valor sobre o objeto de estudo. Existe, contudo, um certo risco em que isso aconteça, tanto porque o investigador tem ele próprio as suas conceções sobre o que é ensinar e aprender. Esta questão pode ser resolvida se os objetivos do estudo forem claros para ambas as partes e se o investigador estiver atento a este risco, controlando as atitudes que o poderão levar a situações favorecedoras de juízos de valor.

O investigador não deve assumir uma postura exterior avaliativa, mas sim procurar interpretar e compreender os seus significados. É ainda essencial que investigadores não falsifiquem ou alterarem os dados de uma pesquisa e respeitem os direitos de autor de todo o material que lhes for fornecido. Devem transmitir os resultados obtidos a todos aqueles a quem os mesmos possam interessar com o cuidado de não generalizar conclusões que não possam ser generalizadas.

Assim, e após o devido pedido de autorização para recolha de dados à Direção do Agrupamento em questão (Apêndice 9), foi feita a seleção dos participantes e uma reunião informal com cada um dos entrevistados, no sentido de os elucidar sobre os objetivos do estudo e o procedimento a utilizar na recolha de dados - gravação integral da entrevista. Foram ainda explicadas todas as dúvidas colocadas pelos entrevistados (Carmo, 2008).

Os professores mostraram no primeiro contacto uma leve hesitação, sendo que a partir

daí houve uma boa aceitação face ao seu contributo para esta investigação.

Todos os participantes autorizaram a gravação integral da entrevista, não só para garantir a fidelidade da recolha de dados como também para facilitar a posterior análise que se pretende o mais exhaustiva possível. Para além disso, foi-lhes garantida a sua confidencialidade, bem como a não identificação de instituições ou pessoas nos dados a apresentar. Todos os nomes dos participantes são fictícios.

### **3.1.A entrevista**

Patton (1990) citado por Tuckman (2000, p.517) refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas como referem Bogdan e Biklen (2000, p. 135) “variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas.”. No entanto, estes autores referem ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de permitir obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas por parecerem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas foram então conduzidas através de um guião (Apêndice 1 e 2) onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos docentes e pelos alunos e tinham como principal objectivo recolher as principais impressões e opiniões no que diz respeito a esta metodologia de trabalho (trabalho cooperativo) em prol da inclusão.

A entrevista aos alunos, teve como principal objectivo recolher opiniões e reacções dos alunos em relação às suas preferências em trabalhar ou não em grupo mas de uma forma cooperativa.

As entrevistas foram administradas aos sujeitos num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os alunos responderem à vontade. Biggs (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994, p.136) refere a este propósito que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista.”. Por outro lado, em todas as entrevistas, colocaram-se questões que exigiam alguma exploração de ideias. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.136) «as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser



respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração».

### **3.2.Elaboração do guião de entrevista**

No sentido de consecução dos objectivos elaborou-se um guião de entrevista, apêndice nº1, que servisse os objectivos propostos e auxiliasse na condução da entrevista de modo a recolher as informações necessárias à operacionalização da investigação. O guião que serviu de base para a concretização da entrevista é constituído por sete blocos. O bloco A está relacionado com a legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e motivação do entrevistado para a mesma.

No bloco B procedeu-se à realização de uma breve caracterização pessoal e profissional dos entrevistados (idade, formação inicial, formação contínua especializada no âmbito das necessidades educativas especiais, situação profissional, nível de ensino leccionado, tempo de serviço docente e experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais).

Os blocos seguintes prenderam-se com a recolha de dados para o tema central do nosso estudo: bloco C – Formação – Colher opiniões sobre a pertinência da formação inicial e contínua para o trabalho com as necessidades educativas especiais; bloco D – Atitudes e valores face à inclusão – Caracterizar as concepções dos professores sobre a presença de crianças com NEE na classe regular; bloco E – Implicações da inclusão de alunos com NEE na prática pedagógica dos docentes – conhecer estratégias de promoção da inclusão. F – Recolher informações sobre a organização do trabalho em sala de aula – Trabalho cooperativo - práticas docentes face aos alunos com necessidades educativas especiais; bloco G – Dificuldades percebidas na inclusão de alunos com NEE.

### **3.3.O inquérito por questionário**

Quanto ao questionário, trata-se de um instrumento que tem uma aplicação coerente no

campo pedagógico, pois “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo fato de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.” (Quivy & Campenhoudt, 1995; p.164).

O questionário baseia-se numa sequência de interpelações respeitando uma continuidade de investigação e seguindo as normas da mesma, sendo este um instrumento de recolha de dados completado pelos inquiridos, a fim de se obter as informações relevantes para a realização do estudo. Este processo consiste, segundo Quivy e Campenhoudt (1995; p.188), em aplicar a um "grupo de inquiridos constituído amostra de uma determinada população, uma série de questões referentes a uma situação, quer social, profissional ou pessoal". A preparação dos questionários reveste-se de cuidados metodológicos, de forma a traduzir fielmente as concepções dos inquiridos e a que as perguntas possibilitem a oportunidade dos mesmos exprimirem as atitudes e concepções relevantes para a compreensão do objeto em estudo.

A sua principal vantagem consiste na «possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 189). Para além disso, permite o anonimato das respostas e é de fácil administração, tornando possível atingir um grande número de pessoas numa área geográfica ampla.

Segundo Reis (2010), o segredo do questionário reside na sua construção, que se deve orientar pela revisão da literatura e de acordo com as características do público-alvo. Deste modo, procedeu-se a uma adaptação de um questionário constituído por questões fechadas com as respetivas opções de resposta, enquanto na última parte existem questões abertas (Apêndice 8)

A primeira folha contém uma breve apresentação do estudo e os seus objetivos, enfatizando o anonimato e a confidencialidade dos dados. No que respeita à primeira parte do inquérito, a mesma incide sobre a caracterização da amostra, com itens sobre dados pessoais e profissionais. A segunda parte tem trinta e nove questões fechadas, medindo-se a opinião ou atitude dos inquiridos com três opções (Concordo; Concordo

em parte; Não concordo). Algumas das questões estão formuladas de forma positiva e outras de forma negativa. Existem também questões abertas, centradas na opinião dos inquiridos em torno de aspetos contextualizados neste estudo, nomeadamente aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica.

### **3.4.Observação direta**

Uwe Flick (2013) defende que as práticas só são acessíveis pela observação e que os inquiridos, por questionário ou entrevista, apenas dão acesso à descrição das práticas, mas não às próprias práticas. O mesmo autor advoga ainda que a observação permite descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam.

Além das competências de falar e ouvir, utilizadas na entrevista, observar é outra competência comum, metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa. Integra não só a perceção visual, mas também a auditiva e a tátil (Adler&Adler, 1993).

Assim, a observação direta é um método baseado na observação visual que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.196). De acordo com os autores, como principais vantagens apresenta-se a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo, bem como a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.

Considera-se este método particularmente adequado ao estudo em questão, podendo, portanto, ser útil para completar outros métodos de análise dos processos de ação.

Friedrichs (1973, p. 272-3) considera que os procedimentos de observação podem ser genericamente classificados com base em cinco dimensões: encoberta vs aberta; não-participante vs participante; sistemática vs assistemática, natural vs artificial; auto-observação vs observação dos outros.

Foquemo-nos na observação direta que é feita no terreno registando as ações e interações. Citado por Flick (2013), Geertz (1983) refere esta metodologia de recolha de dados não requer grelhas de registo muito estruturadas, uma vez que não é possível captar e registar ao mesmo tempo todos os aspetos de uma situação. Esta opinião é sustentada por Bergmann (1985, p. 308) que alega que a nossa forma de registo das

ocorrências que se testemunharam, deve ser “essencialmente reconstrutiva, tipificante e sintética.”

Tuckman (2000, p. 523) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. Bogdan e Biklen (1994; p. 90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Em sintonia com a afirmação anterior, e no que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vale (2000, p. 233) refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”. Esta assumção, aliada às características dos alunos deste estudo (crianças com pouca autonomia) contribuiu fortemente para que o investigador optasse pelo registo de notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação dos alunos e nos seus respectivos comentários. As observações constantes do professor/investigador no ambiente natural dos alunos (contexto sala de aula) contribuíram muito para a compreensão das acções (quase sempre espontâneas) por eles levadas a cabo aquando da realização das tarefas. No entanto, o investigador, tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (2000: 524) observou atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor, refere ainda que a observação ou esse “olhar” pode significar por vezes uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas ou dos inquéritos. A actuação do investigador na sala de aula baseou-se essencialmente na observação dos alunos em estudo e no registo, em notas de campo e posteriormente numa grelha – apêndice 3, das atitudes e reacções por eles manifestadas durante a realização das tarefas, bem como outros momentos considerados relevantes, tais como a autoavaliação dos elementos do grupo num todo e individualmente, apêndices 6 e 7.

#### **4.Tratamento de dados**

Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um

processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles e Huberman (citados por Vale, 2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de seleccionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extracção de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

Na análise dos dados, propriamente dita, teve-se o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos, começando-se por analisar estatisticamente o conteúdo dos questionários distribuídos aos trinta docentes que integram a amostra, com o objectivo de caracterizar e melhor conhecer as concepções que cada um tem acerca da aprendizagem cooperativa como forma de promover a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

As observações realizadas no ambiente natural dos alunos (contexto sala de aula) contribuíram muito para a compreensão das ações (quase sempre espontâneas) por eles levadas a cabo aquando da realização das tarefas. Observou-se atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Depois, foi elaborado um resumo das notas de campo, tentando estruturar de forma coerente as atitudes e reacções dos alunos, bem como as principais dificuldades levantadas.

Foram também transcritos os resultados dos inquéritos (questões abertas do questionário individual e as entrevistas aos alunos e docentes das turmas observadas). Tal como o sugerido por Bogdan e Biklen (1994), Albarello (2005) e Carmo (2008), a transcrição das entrevistas ocorreu imediatamente após a sua realização não só para facilitar o processo de recolha de dados mas também como meio de preparar as futuras entrevistas a realizar. Procedeu-se, posteriormente, à respetiva análise de conteúdo. A análise de conteúdo é definida por Bardin (2011; p.34), que cita Berelson como "uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do

conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações".

Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como, por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das coocorrências dos termos utilizados). De facto, apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações.

Fez-se igualmente o tratamento dos dados recolhidos através do questionário (questões fechadas) utilizando-se programas informáticos, nomeadamente SPSS e Excel.

Por fim, observou-se toda a informação compactada, elaboraram-se quadros síntese e gráficos da informação que foram comentados, estabelecendo assim, conclusões fundamentadas em forma de narrativa que pretende ser compreensível e esclarecedora.

A análise dos dados esteve sempre relacionada com as questões levantadas e estabelecidas no início do estudo, bem como os objetivos traçados e as hipóteses.

Apesar de nem todos os factos que interessam serem quantitativamente mensuráveis, a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, bem como a capacidade dos meios informáticos permitem satisfazer o critério de intersubjetividade e manipular muito rapidamente um grande número de variáveis.

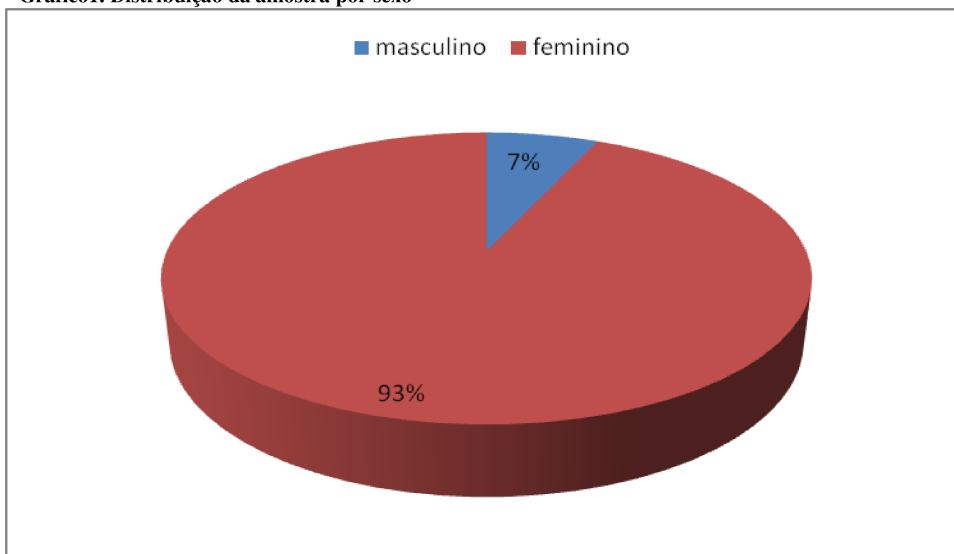
## **5.Os participantes na investigação**

“A amostra é um pedaço do todo”. (Sousa, 2005). O conceito de amostra significa “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p.103). Para a concretização do estudo, foi utilizada uma “amostra de conveniência” (Gall, Borg & Gall, 1996) constituída pelos professores do 1º ciclo que lecionam no Agrupamento já anteriormente referido. Esta opção está associada ao facto da investigadora pertencer profissionalmente a esta área geográfica e grupo de docência. A *amostra* de estudo é constituída por trinta e dois professores e quatro alunos, distribuídos da seguinte forma: trinta professores responderam a questionário, dois foram entrevistados e dois alunos de cada sala de aula observada foram igualmente entrevistados.

## 6.Caracterização dos docentes

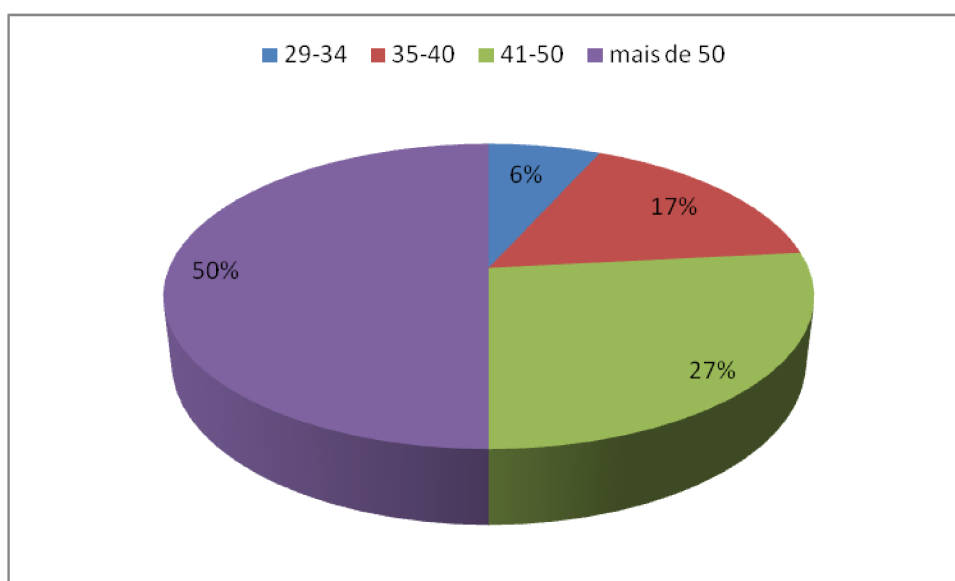
Neste ponto, assumimos como objectivo proceder a uma caracterização dos professores inquiridos através do inquérito.

Gráfico1. Distribuição da amostra por sexo



No conjunto dos trinta professores inquiridos, existe um claro predomínio do sexo feminino que constitui 93% da amostra, ou seja vinte e oito são do sexo feminino.

Gráfico2. Distribuição da amostra por idade

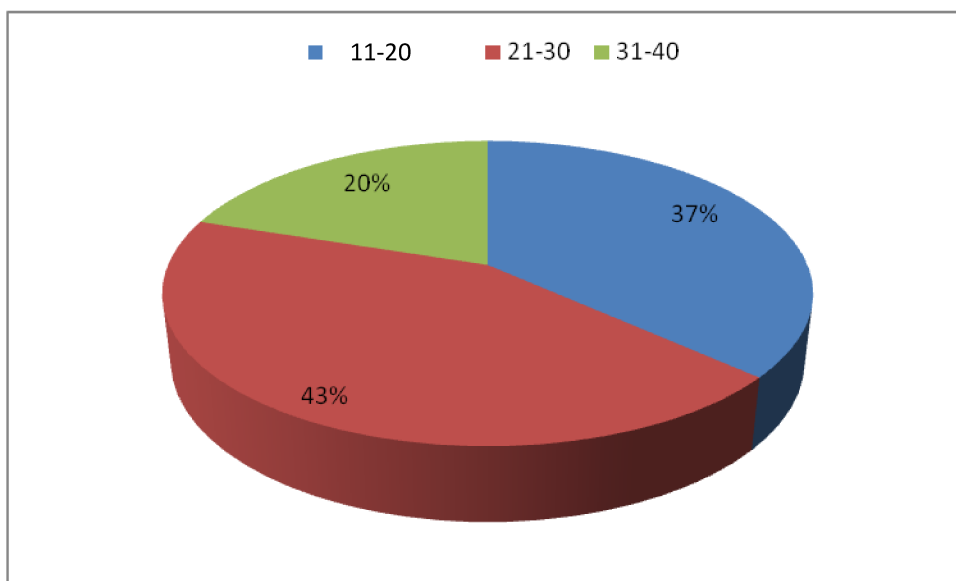


No que respeita à idade dos professores, verifica-se uma prevalência na faixa etária “mais de 50” anos, o que constitui 50 % da amostra, quinze docentes, 27% na faixa etária entre os 41-50 anos, oito docentes, 17%, na faixa etária entre os 35-40 anos, cinco docentes, e 6% na faixa etária entre os 29-34 anos, dois docentes.

Considera-se que a amostra de professores de 1º ciclo deste agrupamento já não é muito jovem.

Relativamente ao tempo de serviço dos professores, constata-se que 43%, treze docentes, tem entre 31-40 anos de serviço, 37 %, onze docentes, entre os 21-30 anos e 20%, seis docentes, entre 11-20 anos.

**Gráfico3. Distribuição da amostra por tempo de serviço.**

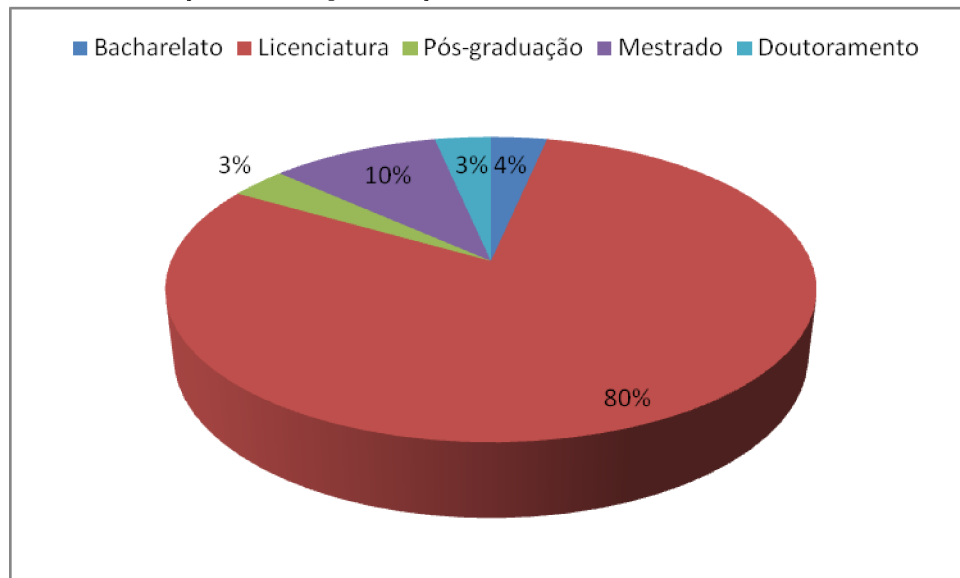


Na formação académica, a licenciatura é o grau com maior incidência com 80% dos sujeitos, vinte e quatro docentes, 3% dos professores são bacharéis, um docente, 10% têm mestrado, três docentes, e 4% têm doutoramento, dois docentes.

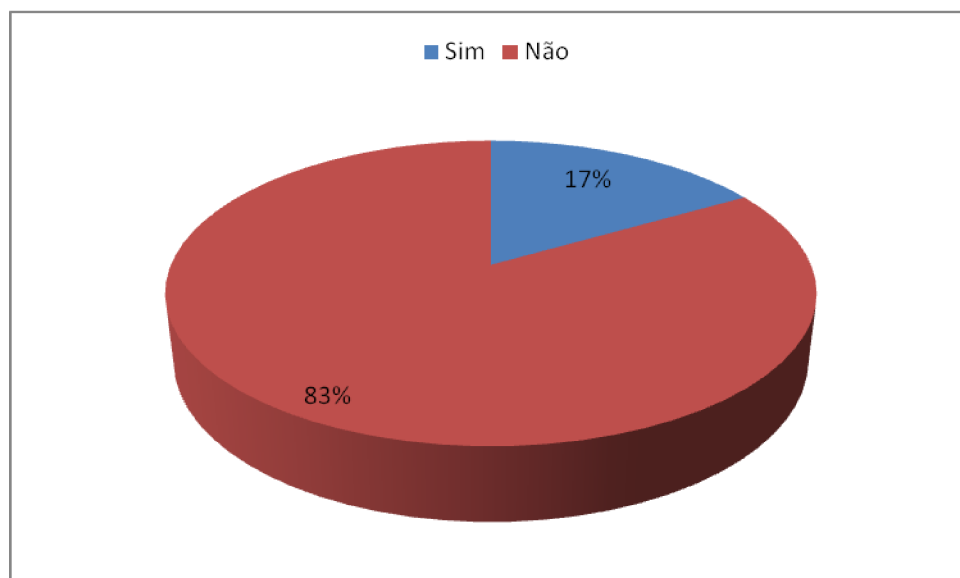
Relativamente à formação especializada no trabalho com os alunos com NEE, 83% não possui formação específica e 17% fizeram algum tipo de formação (mestrado em EE ou pós-graduação).



**Gráfico4. Distribuição da amostra por formação académica**



**Gráfico5. Distribuição da amostra por formação especializada**

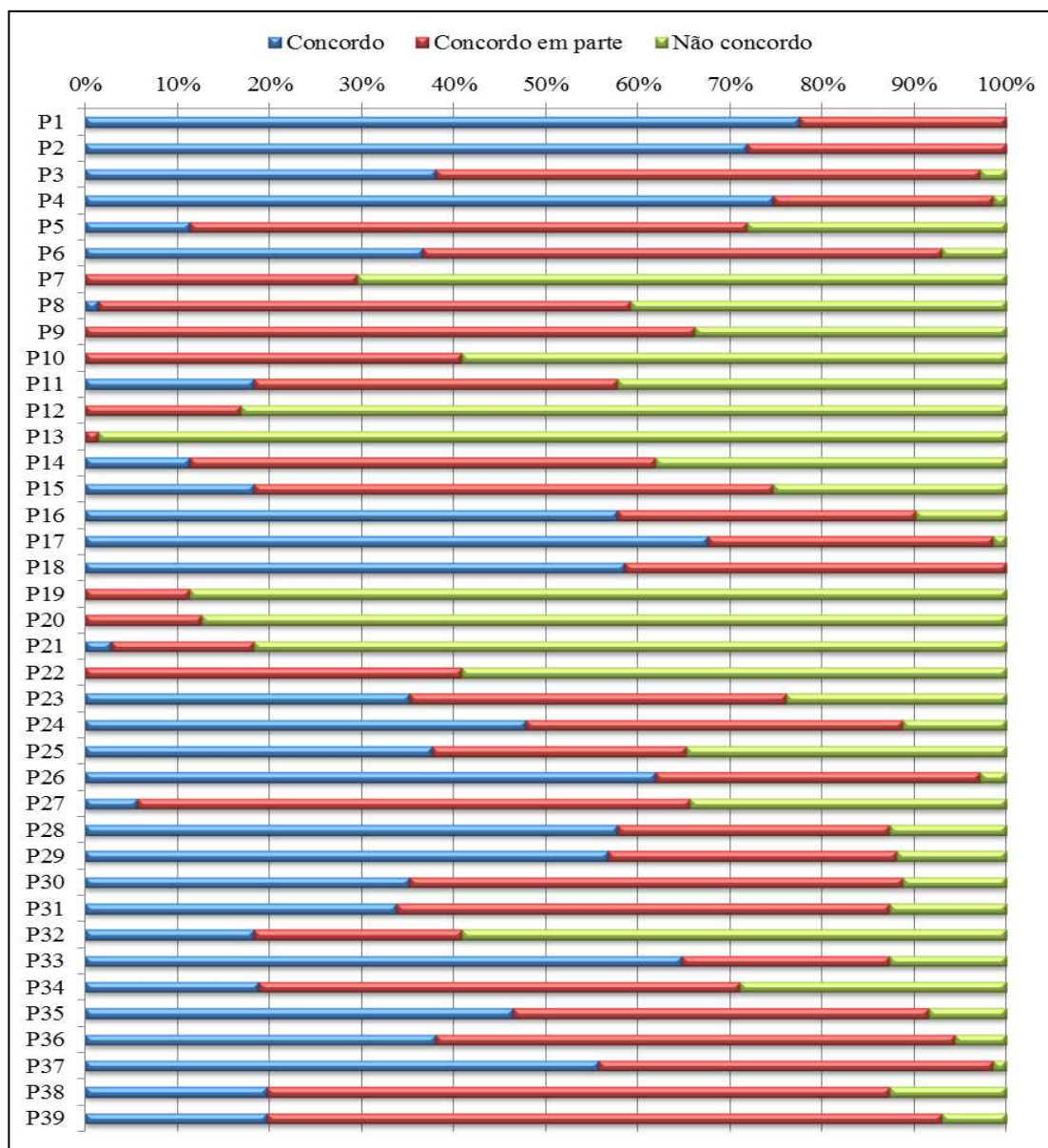


## 7. Análise e Discussão de Dados

Procede-se à discussão dos resultados dos inquéritos e da análise do conteúdo das entrevistas, procurando relacionar os objectivos e hipóteses definidos, com os resultados obtidos e, também, procurando comparar as conclusões com as de outros investigadores.

Relativamente às opiniões dos docentes em relação aos 30 itens sobre os alunos com NEE, podemos perceber e visualizar as discordâncias e concordâncias que os mesmos referem, no gráfico abaixo.

**Gráfico6. Opinião sobre os alunos com NEE**



Observa-se que a proporção mais elevada de concordância foi obtida nos itens P1 (Pergunta 1), P2, P3, P4, P16, P17, P18, P26, P28 e P37, respetivamente “*Todos os alunos se sentem bem-vindos a esta escola*” (77,5%), “*Na escola não se fazem só aprendizagens académicas*” (74,6%), “*Todas as crianças são bem-vindas a esta escola*” (71,8%), “*Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa)*” (67,6%), “*É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e actividades*” (64,8%), “*A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais*” (62,0%), “*Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)*” (58,6%), “*As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos*” (57,7%), “*É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula*” (57,7%), “*As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica*” (56,7%) e “*A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos*” (55,7%).

Em termos de discordância, os itens com níveis mais elevados são “*Todos os alunos aprendem da mesma maneira*” (98,6%), “*O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula*” (88,7%), “*O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível*” (87,3%), “*O professor deve ensinar da mesma maneira para todos*” (83,1%), “*O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das actividades lectivas*” (81,7%), “*As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características*” (70,4%), “*As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma*” (59,2%), “*A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais*” (59,2%) e “*Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula*” (59,2%).

Os dados permitem verificar que os professores inquiridos referem que os alunos com NEE não devem ser excluídos e que têm direitos que devem ser respeitados. Assim, a oportunidade de frequentar a escola do ensino regular, é um direito de todos os cidadãos. A maioria dos docentes concorda com a inclusão dos alunos com NEE na escola. Considera-se que a posição destes docentes permite alvitrar que todos veem esta integração/inclusão como uma mais-valia para o desenvolvimento de competências de socialização, diminuindo o estigma da discriminação face à deficiência. O contacto com crianças ditas “normais” faz com que os alunos com NEE realizem aprendizagens e vivenciem experiências que os preparam para enfrentar os problemas que surgem no dia-a-dia.

Analisando os resultados das respostas dos professores, os mesmos refletem que podemos

estar a caminhar para uma tomada de atitude que favorece mais a inclusão, uma vez que as ideias dos docentes vão ao encontro do que é advogado por vários autores.. Quando os alunos trabalham juntos para um mesmo fim, formam uma espécie de comunidade social e o ato de pensar é acolhido em atividades socialmente organizadas apresentando, assim, um carácter interativo, dialógico e argumentativo. É pelo empenho em atividades quotidianas, desenvolvidas no grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, no seu conhecimento e nas suas habilidades práticas.

Este tipo de estratégias contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para o bem-estar psicológico e social dos mesmos (Morgado & Silva, 1999; Silva, 2009; Rebelo, 2011).

Tais resultados remetem-nos também para o estudo de Ribeiro (2006), quando afirma que trabalhar em grupo pressupõe pois uma aprendizagem de modo a aumentar a coesão entre os membros do grupo, desenvolve-se um ambiente democrático, em que cada elemento sabe exatamente o que o grupo espera dele, aumenta a confiança e a segurança entre os seus membros, conseguindo assim maiores êxitos.

Continuando nesta linha de interpretação e fazendo um paralelismo com os nossos resultados Milheiro (2013), apresenta um estudo realizado nos Estados Unidos da América, onde se verificou que 93% dos professores das escolas, que entraram na pesquisa, utilizavam a aprendizagem cooperativa nas suas aulas de uma forma regular, de modo a alcançarem bons resultados académicos e sociais com os seus alunos.

Relativamente aos resultados obtidos nos termos da discordância podemos aqui focar os estudos que nos reenviam para a importância das escolas em terem propostas inclusivas devendo reconhecer e responder às especificidades dos seus alunos, de modo a assegurar uma educação de qualidade (Avramidis & Norwich, 2002; Paiva, 2012).

Para analisar se o tipo de preparação específica dos professores influencia as estratégias utilizadas na sala de aula, *“O grau académico dos professores está diretamente associado com o número de vezes que utiliza a aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada”*, iniciou-se esta análise tendo por base o grau académico dos professores e a utilização da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 4

Estatísticas de grupo					
O grau académico dos professores do 1º ciclo está relacionado com a frequência de utilização de estratégias pedagógicas de aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada	Não concordo	8	1,25	,463	,164
	Concordo	9	1,33	,500	,167

Desta forma, e de acordo com os dados obtidos, não se observa qualquer correlação com significância estatística ( $p \geq .05$ ) entre a formação inicial e a utilização de ambas as estratégias pedagógicas, pelo que não se valida a hipótese.

Os resultados vão ao encontro das palavras proferidas por Holloway (*cit. in* Morgado 2003), quando defende que para um desenvolvimento eficaz e mais consistente de práticas pedagógicas diferenciadas é necessário: (i) que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado; (ii) que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor, recorrendo a trabalho cooperado e regulado por elementos mais experientes.

Também neste âmbito concordamos com Machado (2012), quando foca que a formação dos professores é determinante para o progresso académico dos alunos e para a implementação da educação inclusiva. No entanto, sem querer generalizar, poderemos alvitrar que dependerá dos muitos modelos de formação.

Analisando os resultados sobre as opiniões que os professores têm relativamente a alunos com NEE teve-se em conta dois itens relativos à importância dada à formação, sendo que no nível da concordância 56,4% referem que “*A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos*”, 35,3% concorda em parte e apenas 8,3% não concorda. No segundo item tido em conta, “*a formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais*”, 60% dos inquiridos não partilham dessa opinião e 40% partilham em parte.

## A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos

Tabela5		Frequência	Porcentagem
Válido	Concordo em parte	11	35,3
	Concordo	17	56,4
	Não concordo	2	8,3
	Total	30	100,0

## A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais

Tabela6		Frequência	Porcentagem
Válido	Não concordo	18	60,0
	Concordo em parte	12	40,0
	Total	30	100,0

Neste âmbito os resultados estão de acordo com o que refere Mendes (2004, p. 227), quando salienta que: “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.”

A escola inclusiva constrói-se e só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspetiva. De acordo com Silva (2011), relativamente à intervenção pedagógica, é fundamental que os intervenientes envolvidos neste processo, em particular os professores, se sintam capazes de responder adequadamente ao desafio que a diferença representa. No que diz respeito à atitude para com a inclusão, sobretudo se esta se refere a alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, este é um ponto crítico. Na verdade, não chega saber como se faz. É necessário querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente, uma sociedade, onde todos têm um lugar.

Numa sociedade em constante mudança, é inevitável que a educação seja igualmente marcada por alterações. Atualmente, a inclusão de crianças com NEE afigura-se como sendo uma das questões centrais da esfera educativa, implicando tarefas acrescidas de diagnóstico, planificação e avaliação, muitas das quais novas no campo de trabalho do professor. Por outro lado, solicita-se-lhe que desenvolva tarefas em colaboração, o que implica articulação com os colegas.

Acresce que a multiplicidade de NEE implica um trabalho de reflexão e decisão

acrescido. É de salientar que tudo isto envolve conhecimentos e competências que os professores podem não possuir ou não ter de modo suficiente (Estrela, 2002).

Pacheco (1995) defende que o professor deverá dominar as fontes de conhecimento fundamentais para o exercício da sua profissão, que poderão ser fruto de uma aprendizagem formal e informal. Segundo este autor, ainda que não se possa negar a esta última a sua importância, é na aprendizagem formal que os sistemas educativos têm de se concentrar. Assim, para desempenharem adequadamente as funções que as políticas da educação inclusiva requerem, e que são inquestionavelmente dessa natureza, tal formação, seja de carácter inicial, contínuo ou especializado, não pode ser descuidada em nenhum dos seus aspetos.

Monteiro (2000), num estudo realizado no nosso país, com vista a obter um melhor conhecimento das percepções dos professores face à formação necessária para tornar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais uma realidade, concluiu que eles parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula, situação que ainda muito se verifica hoje em dia.

Morgado (2003) refere que os professores consideram que a sua formação inicial não os prepara para responder adequadamente a grupos heterogéneos, sendo necessário haver uma formação permanente, em que seja possível refletir sobre as experiências em conjunto com os colegas. Estas conclusões parecem corroborar os nossos resultados uma vez que não se observa qualquer associação entre a formação inicial e a utilização de ambas as estratégias pedagógicas, tal como se pode verificar na tabela seguinte.

		O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa	A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais
O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa	Correlação de Pearson	1	-,342*
	Sig. (unilateral)		,032
	N	30	30
A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necess. individuais	Correlação de Pearson	-,342*	1
	Sig. (unilateral)	,032	
	N	30	30
*. A correlação é significativa no nível 0,05 (unilateral).			

Para os docentes inquiridos a formação inicial revela ser ainda insuficiente para responder adequadamente às necessidades individuais, pelo que a formação contínua e especializada, em particular na área das novas metodologias em sala de aula, é importante para responder às necessidades individuais.

A mesma opinião é apresentada por vários autores nomeadamente, Rodrigues (2001) Ferreira (2012), Machado (2012), quando defendem que a formação contínua é de extrema importância no âmbito da educação inclusiva, e o educador ao iniciar a sua prática pedagógica deve permanecer em constante aprendizagem, isto é, deve dar continuidade à sua formação inicial como forma de estar atualizado, adquirir novos conhecimentos e crescer a nível pessoal e profissional. Este assunto é deveras pertinente e merece aprofundamento, mas certamente num outro estudo.

Relativamente à questão “*O professor deve ensinar da mesma maneira para todos*”, 83,1% dos professores não concordam com a mesma. Diversos autores corroboram este resultado, nomeadamente quando salientam que a educação deve ser vista como um sistema democrático, coletivo e cooperativo (Cochito, 2004), ou seja uma escola que não trata todos de forma igual, que seja capaz de promover e desenvolver indivíduos-cidadãos, ativos e participantes (Bessa & Fontaine, 2002).

A relação que existe entre as atitudes face à inclusão de alunos com NEE e as práticas pedagógicas em sala de aula regular influenciam fortemente a prática efetiva da inclusão. Alguns investigadores têm vindo a realizar estudos em torno da noção de atitude em educação, em particular no que diz respeito à educação inclusiva (Morgado, 2003; Rodrigues, 2007; Santos, 2008; Paiva, 2008, 2012). De acordo com algumas investigações realizados neste âmbito, tem-se vindo a registar uma relação entre a existência de atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE e as baixas expectativas apresentadas por professores face ao sucesso destes alunos (Strecht, 2003; Sá, 2008).

Vários autores sustentam que as atitudes dos professores face à inclusão estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários mais inclusivos nas escolas de ensino regular (Morgado, 2003; César & Santos, 2006; Loreman et al., 2007).

Assim, apontamos para a importância da formação profissional dos professores na promoção de atitudes mais inclusivas. Consideramos a possibilidade da existência de uma relação explícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão, uma vez



que defendemos que um professor com maior preparação pedagógica poderá estar predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes.

Nesta sequência Botelho (2012), assume que todos aprendemos de maneira diferente, então também é verdade que nos apropriamos do conhecimento de forma diferente. Com efeito, a diferença atribui um significado mais subjetivo à aprendizagem, porque retira uniformidade aos comportamentos e favorece a diversidade de respostas, pois a forma como se aprende depende da pessoa, do contexto e da maneira que cada um utiliza para o fazer. Estes resultados poderão estar também associados ao estudo apresentado por Trindade e Gonçalves (2010), quando mencionam que os professores anseiam por chegar a todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem e àqueles que embora sejam autónomos na execução das atividades propostas, necessitam de uma verificação ou controlo. Como tal, o professor deve tentar ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las.

Tendo como referência que 81,7 % dos professores não concordam que “*O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas*” (aprendizagem cooperativa), como apresentado na tabela abaixo, situamo-nos nos estudos de Joaniquet (2004), e Ribeiro (2006) quando consideram que a Aprendizagem Cooperativa se baseia numa estrutura organizativa que potencia a responsabilidade individual e a responsabilidade grupal mediante a interação de alunos com diferentes capacidades e a intervenção organizativa, dinamizadora e mediadora do professor. Entendendo-se também que a cooperação entre os alunos permite ainda, a criação de ideias e soluções novas levando a uma transformação mais significativa do que se está a aprender (Johnson; Johnson & Smith, 1997).

Tabela8		Frequência	Percentagem
Válido	Não concordo	25	81,7
	Concordo em parte	4	15,0
	Concordo	1	3,3
	Total	30	100,0

No que se refere a alunos com NEE na sala de aula 70,4% dos inquiridos, não concordam que “*As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características*”. Os nossos resultados estão em conformidade com Botelho (2012), quando refere que o termo NEE surge de uma progressiva reflexão da problemática social e educacional e

implica uma viragem na perspetiva das crianças “diferentes”. Estamos também de acordo com os estudos que sublinham que desde cedo as crianças, que convivem com a diferença, desenvolvem valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito. Perante isto torna-se urgente que a escola se prepare para a diferença, conseguindo assim alcançar uma escola para todos e que responde à diversidade que cada vez mais a caracteriza (Serrano, 2005; Botelho, 2012; Paiva 2012).

Em relação à questão “*Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula*”, 59,2% dos professores não concordam. Acredita-se, assim, que os inquiridos assumem a evidência de que a escola inclusiva fomenta a aprendizagem cooperativa e que esta, por sua vez, potencia o desenvolvimento das competências básicas dos alunos. Sobre este ponto, Rodrigues (2011) defende que estas competências só se desenvolvem num ambiente colaborativo e não em ambientes individualistas. Se os alunos tiverem a oportunidade de trabalhar juntos, interagir, partilhar aprendizagens dentro da sala de aula praticam e aprendem a desenvolver as suas próprias aprendizagens de forma sistemática e transferi-las para a sociedade, sendo que para que tal aconteça seja necessário desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula. Nesta linha de interpretação, os nossos resultados também estão em concordância com o estudo de Pimentel (2011), pois reforça que é na observação permanente e na avaliação contínua das aprendizagens que o professor determina a sua prática de diferenciação pedagógica.

Relativamente às tarefas escolares os nossos resultados referem que 59,2%, dos professores discordam que “As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma. A diferenciação pedagógica é, assim, a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades e dificuldades de uma turma, potenciando a diversidade ao invés de a rejeitar. Por isso mesmo, e de acordo com a opinião destes docentes, os alunos não necessitam todos de estudar as mesmas coisas, ao mesmo tempo, segundo o mesmo ritmo e da mesma forma.

Tais afirmações vão ao encontro do estudo de Moreira (2004), que defende que as práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planeadas (curriculares e extracurriculares), metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos. Tais resultados remetem-nos também para os autores que referem que numa situação cooperativa, ao interagirem em grupo, os alunos promovem o êxito dos seus companheiros e adquirem uma visão mais ampla e realista das suas próprias

competências e das dos seus colegas (Pujolàs, 2004; 2008; Fontes & Freixo, 2004; Lopes e Silva, 2009).

Quando os professores referem que *“Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)”* (58,6%), *“As diferenças dos alunos são um factor de enriquecimento para todos”* (57,7%), *“É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula”* (57,7%), *“As metodologias activas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica”* (56,7%), tais resultados levam-nos a considerar que os docentes estão cientes de que a aquisição de processos cognitivos resulta das atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa.

A importância do professor na utilização de pedagogias diferenciadas é fundamental, uma vez que este desempenha um papel importantíssimo na implementação da aprendizagem e na inclusão, sendo um agente facilitador, modelador e agente de transmissão e ensino de competências sociais, cognitivas e interpessoais (Ainscow, 1993, 1995, 1998, 2006; Ainscow & César, 2006; Diaz-Aguado, 2000; Gaspar, 1999; Ribeiro, 2006).

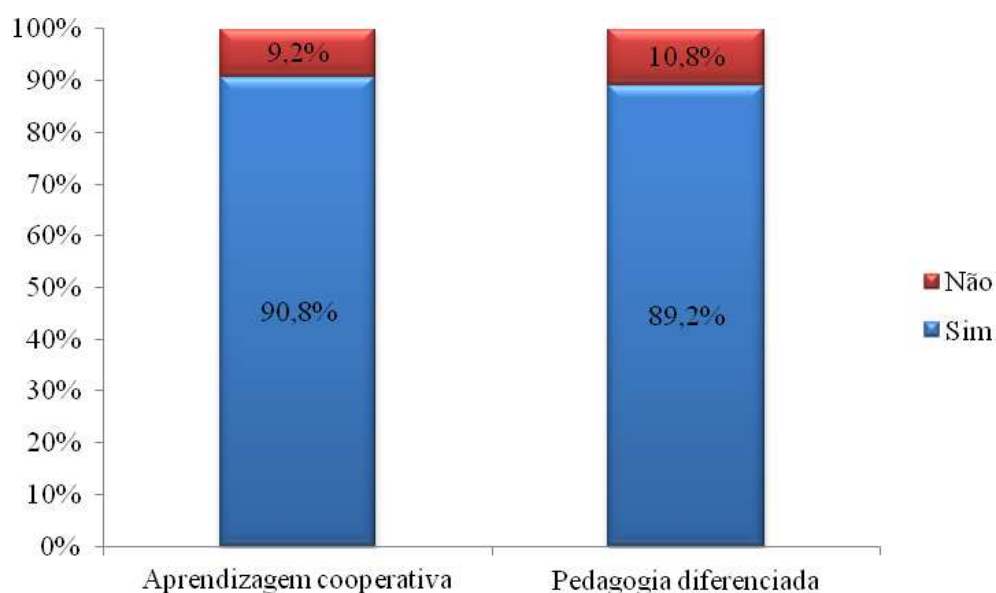
São 67,6%, os professores referem *“Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa). Desta forma, e se assim for, pode-se dizer que os docentes tentam dar uma resposta à crescente diversidade de necessidades apresentada por parte dos alunos. Este facto pressupõe o conhecimento que se tem da turma e a vontade de criar ambientes democráticos, onde se desenvolva a autonomia, a confiança e a coesão entre os membros do grupo. Esta escola de hoje deve estar atenta, pois devido a fatores de vária ordem, como questões familiares e sociais entre outros, ela apresenta uma crescente diversidade de capacidades, de níveis de maturidade social e emocional, de origens culturais, raciais e étnicas, de experiências e de interesses, sendo que as crianças com NEE representam apenas um dos muitos tipos de diversidades que se podem encontrar nas salas de aulas.*

Relativamente ao trabalho de grupo salientamos os resultados às questões propostas quando podemos observar que (98,6%), dos professores *“não concordam que todos os alunos aprendem da mesma maneira”*; *“que o trabalho de grupo não é viável na sala da aula (88,7,%)”*, e que *“O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível”* (87,3%).

Neste caso também os docentes poderão compartilhar da ideia de que cada aluno sabe que as suas falhas poderão dar origem a piores resultados no grupo e, por isso, deverá existir espírito de grupo, para que cada um tente dar o seu melhor e ajudar os restantes elementos a darem também o seu melhor.

No contexto das aprendizagens cooperativamente organizadas, os docentes aprendem a assumir responsabilidades, a questionar-se, a questionar os outros e a avaliar a sua própria aprendizagem. Bessa & Fontaine (2002), referem que a aprendizagem cooperativa pode surgir como uma solução pedagógica perante necessidades da sociedade contemporânea. O interesse por este tipo de aprendizagem é concomitante com a crise da sociedade moderna e do paradigma dominante de ensino, o qual reproduz a diferenciação social e formata os indivíduos à medida dos interesses de produção. Ainda, segundo os resultados obtidos, tal como apresentado no gráfico 8, os professores parecem recorrer várias vezes a estratégias de aprendizagem cooperativa e à pedagogia diferenciada como ferramenta em sala de aula.

**Gráfico7. Estratégias pedagógica**



## 8 - Dados relativos às entrevistas feitas aos professores e aos alunos

Para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham sucesso e progridam ao longo da sua escolaridade é fundamental que os professores, na sala de aula, adotem estratégias que tenham em conta as características individuais dos discentes.

Assim, quando questionadas sobre a inclusão constatamos a existência de duas opiniões claramente distintas. A Professora Ana (P.Ana) sustenta uma ideia que se fixa entre inclusão e integração, na medida em que considera que “...às vezes a maior exclusão é feita dentro da sala pelos próprios colegas.”, preferindo retirar as crianças da sala “para trabalhar com alguém” ao invés de lá estarem “a sentir-se mal...”. Acreditamos que quando assim acontece, o normal é que estes alunos tenham dificuldade em acompanhar os seus pares e vejam aumentado o fosso que por si só já existe, podendo eventualmente sentir-se discriminados pelos seus colegas que provavelmente os olharão de forma diferente. No que respeita à Professora Maria (P.Maria), a mesma refere que “(...) quando se fala em inclusão temos de falar de todos e não só dos alunos com NEE.”, o que pressupõe que todas as crianças têm necessidades, que todas as crianças são diferentes, que todos têm relações diferentes com o saber, diferentes necessidades e interesses, bem como ritmos de aprendizagem muito próprios. “Sabemos que somos todos diferentes...mas cada um tem qualquer coisa a dar na sala de aula...”. A escola será, assim, um dos locais onde todos os alunos podem e devem ter a oportunidade de crescer e aprender a viver numa sociedade que se quer justa e capaz de atender aos direitos de todos, pois “é uns com os outros e com as nossas diferenças, que nós vamos aprendendo...” e desenvolvendo competências.

Nesta linha de pensamento, Correia (2003) defende que a inclusão reconhece a todos os alunos o direito de aprender com os seus pares sem NEE, o que terá como consequência a realização de aprendizagens semelhantes e interações sociais adequadas e pertinentes. Ainda segundo Correia (2003), a inclusão é igualmente vantajosa para os alunos sem NEE, pois permite perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, aprendendo que cada um de nós, independentemente das nossas características, terá sempre algo de valor a dar aos outros.

No que respeita à opinião das docentes face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, ambas são favoráveis, “...Penso que é positivo para os alunos estarem inseridos nas salas com os outros miúdos... Esta inclusão contribui muito para o desenvolvimento deles...” (P. Maria), contudo a P. Ana apresenta algumas hesitações,

*“por um lado concordo (...) mas nem sempre temos as condições... estar inseridas numa escola “normal” é importante, mas não é suficiente. (...) Se calhar era mais fácil estarem um pouco nas classes regulares e a maioria do tempo num local com especialistas não sei...”* a docente justifica esta sua posição concluindo que *“Elas têm particularidades...”*.

Desta forma, os dados dão-nos a ideia que a docente não se sente segura relativamente às suas capacidades e competências para trabalhar com crianças com NEE. Concorro com Pinheiro (2001) que atesta que estas reservas por parte dos docentes poderão ser ultrapassadas desde que lhes seja concedida a oportunidade e tenham vontade de trabalhar com tais alunos, compreendendo-os na sua essência. Nesta ordem de ideias, Correia et al. (1999, p. 161) salientam que “o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão”. Isto significa que os docentes necessitam de algum “treino”, em matérias relacionadas com a inclusão, para adquirirem mais competências (Pinheiro, 2001).

Pensa-se que a aceitação de crianças com NEE nas classes regulares passa também, em grande medida, pelo apoio dado aos professores. É necessário e urgente que a Escola reflita sobre estes assuntos e invista mais na inclusão, elaborando, por exemplo, um Plano Educativo Inclusivo, entre outras ações. Os professores sentem-se sozinhos neste desafio: *“... se não fosse a ajuda das minhas colegas...”*.

Questionadas sobre que fatores influenciam a inclusão, as docentes manifestaram a sua opinião atestando que a Filosofia da escola, a formação específica e o modelo pedagógico utilizado em sala de aula são muito importantes. *“...a maneira como se trabalha com eles é importante e a formação dos professores... acho que é necessário haver uma formação específica... A escola aqui é um entrave... não há apoios suficientes...”*; *“...É importante eles estarem numa turma que trabalhe, e organize o seu trabalho, de modo a permitir a diferenciação. A forma como a Escola vê esta situação também é crucial.”*

Assim, a inclusão não se pode fazer apenas na sala de aula. Tal como as docentes afirmam, é necessário que toda a escola trabalhe no sentido de promover a inclusão destas crianças. Esta afirmação vai de encontro ao que afirma Correia (2003) quando indica que a inclusão se baseia num sentido comunitário em que todos os envolvidos formam uma teia de ligações, pelo que esta teia se pretende o mais alargada possível,

englobando alunos, professores, pais, funcionários e mesmo a direção das escolas.

Quanto à implicação da inclusão nas práticas pedagógicas das docentes, estas posicionam-se em polos diferentes. A P. Ana alega que trabalha “*muito com eles quando os outros (...) deixam...*” Faz “*trabalhos diferentes para os dois e eles depois fazem ainda outras atividades com a docente do Especial...*” Umas vezes em grupo, mas mais a pares e individual”. A P. Maria refere que trabalha “*...dentro da linha do MEM, ...*”, percebe “*as estratégias que mais frutos dão...trabalho de grupo, a pares, desafios por equipas, individual também, porque faz falta e eles também pedem... assembleias para discutir ideias, para ver quem se oferece para ajudar os colegas na semana seguinte...*” diferencia “*as tarefas... eles às vezes não gostam e querem fazer igual e aí entra o trabalho cooperativo, mais uma vez...*”. A mesma docente acrescentou ainda que, em relação às estratégias utilizadas, “*A sala organiza-se com base no trabalho que se vai fazer... às vezes muda uma série de vezes ao longo do dia... ora para grupos, ora para pares, ora para individual...*” É evidente a preocupação de ambas as docentes na organização do trabalho, nas metodologias usadas, contudo podemos identificar aqui práticas mais inclusivas do que outras. A este respeito, Niza (2000) defende que só a partir de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação entre professor e alunos, e entre alunos, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão e da participação democrática, sendo que é de acordo com este princípio que o professor deverá organizar o trabalho de sala de aula.

Para Bénard da Costa (1994) e Shea & Bauer (1994), referidos por Ruela (2001) o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão. Então, esta interação/cooperação e partilha, sendo positivas, trarão progressos e aquisições à criança com NEE ao nível pedagógico, social, afetivo, bem como ao nível da autoestima.

No entanto, embora exista um esforço por parte dos professores para que a inclusão seja feita com êxito, referem constrangimentos que limitam uma inclusão de sucesso dos alunos com NEE.

Quanto a esse assunto, a P. Ana referiu a falta de formação em NEE dos professores do ensino regular, “*... não temos formação suficiente... e não é à falta de a pedirmos...*”. Acrescenta ainda o facto de “*não ter ajuda especializada... temos a docente de Ensino Especial, mas e os outros técnicos?*”, bem como falta de materiais específicos, “*que deviam existir nas salas e não só na Unidades de Multideficiência ou nas salas onde há apoio de Ensino Especial.*” e as poucas horas que distribuem pelos técnicos, “*...e o*

*tempo?... ”*

Nesta linha de ideias, Correia (2003) refere que apesar da maioria dos professores acreditar no conceito de inclusão, verifica-se que têm alguns receios em relação à mudança, acima de tudo porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE, por não saberem fazer adaptações curriculares ou por não saberem lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos. Estudos de Salend, Schaffner e Buswell, citados por Correia (2003), indicam que os professores titulares de turma relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas turmas, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta a sua frustração e angústia. Estes estudos mostram igualmente que os professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para a implementarem com sucesso. A P. Maria crê “...*que nós, os professores, estamos a esforçar-nos para que a inclusão seja real...*”, contudo deixa uma questão no ar: “...*mas... e a Escola?... ”.*

Poder-se-á acrescentar que uma boa organização escolar é a condição primeira para o sucesso da escola inclusiva. Na verdade, turmas muito numerosas despersonalizam o ensino e tornam a diferenciação pedagógica uma tarefa difícil de concretizar (Correia, 1999). Quantos mais alunos estiverem numa sala mais complicado se torna atender os discentes, quer tenham ou não necessidades educativas especiais, e o professor de Educação Especial nem sempre está presente na sala de aula para auxiliar o professor titular da turma.

Na opinião de ambas as docentes, também a distribuição da carga horária devia ser tida em consideração, pois, geralmente estamos perante alunos com períodos de atenção reduzidos. Ainda relativamente aos horários dos docentes, poder-se-á colocar o enfoque na necessidade de os professores terem horas disponíveis para trabalharem entre pares e discutirem estratégias de ensino aprendizagem a aplicar aos alunos com e sem necessidades educativas especiais. Outro aspeto que podemos mencionar para que a escola inclusiva tenha sucesso é a disponibilização, por parte dos órgãos competentes, de recursos humanos e materiais. A presença de técnicos especializados na área das NEE, bem como recursos materiais atualizados é fundamental numa escola inclusiva pois para além de representarem um apoio aos professores de ensino regular são também uma mais valia para as famílias dos alunos, facto que é igualmente referido por



Correia (1999) e por Tilstone (2003). Um apoio eficaz na escola libertaria as famílias dos alunos com NEE de algumas deslocações que têm de fazer para acompanhar os seus educandos a terapias e demais apoios técnicos.

Além da escola, também a sala de aula é para as crianças um espaço socializador por excelência, pois é aqui que passam a maior parte do seu tempo a trabalhar e a conviver com colegas e professores formando-se enquanto seres sociais.

Faremos agora a análise ao conteúdo das entrevistas feitas às crianças, bem como a análise da observação direta realizada em ambas as salas (Grupo A e Grupo B).

As crianças entrevistadas, duas crianças de cada sala, como já foi referido anteriormente e indicado na Tabela 1, mostraram-se sempre muito recetivas a responder às questões colocadas. As questões referiam-se sobretudo às rotinas de trabalho cooperativo, à organização do trabalho em sala de aula e às suas opiniões e preferências sobre o trabalho em grupo e individual, com a intenção de poder verificar as suas perceções sobre a inclusão e as suas preferências de trabalho em sala de aula.

Inicia-se a análise pela organização do trabalho de sala de aula, onde se vê claramente duas formas diferentes de gerir as tarefas diárias. Numa turma, alunos A1 e A2 (GrupoA): *“...fazemos a data, o plano diário e depois a professora distribui o que vamos fazer...quer dizer até já estava combinado...”*; *“Na Assembleia a gente vê o que fizemos e o que gostaríamos de fazer e pensamos na outra semana. Depois no Apoio ao Estudo fazemos TEA... estudo autónomo... trabalhamos sozinhos, ou a pares, ou em grupos, mas é mais a pares para esclarecermos dúvidas dos colegas e as nossas com a professora...”*. Pensa-se que os alunos ficam agradados pelo facto de a sua opinião ser tida em conta em Assembleia de Turma, e denotam ser em grupo as tomadas de decisão. Na outra turma, alunos B3 e B4 (GrupoB), *“De manhã fazemos as atividades iniciais como distribuir cadernos, escrever a data, passar o plano... e depois a professora diz o que vamos fazer...”*; *“...fazemos a data, o plano diário, fazemos o que a professora marca...ouvimos a matéria nova... fazemos fichas e lemos e fazemos o que está no livro...”*

Quando interrogados sobre se gostam mais de trabalhar em grupos/pares ou individualmente todos manifestam preferência por trabalhar em grupo, à exceção de uma aluna que prefere trabalhar sozinha, referindo que em conjunto aprendem mais do que se estivessem a trabalhar sozinhos: *“...prefiro trabalhar em grupo, ...Podemos*

*ajudar-nos uns aos outros. Sinto-me menos nervoso.”; “...depende do trabalho. Há coisas que se fazem melhor em grupo.... no trabalho autónomo eu gosto de trabalhar sozinho ... vejo o que já sei fazer sozinho e depois já posso ajudar os meus colegas. ... duas ou três cabeças pensam melhor do que uma ...”; “Eu gosto de trabalhar sozinho.... prefiro fazer as coisas sozinho. É mais rápido ... no trabalho de grupo nem sempre gosto dos colegas com que fico...”; “A pares ou em grupo, porque gosto mais de estar a trabalhar com os meus amigos.”*

De acordo com Niza (2006), ensinar é, neste sentido, aproximar os alunos de instrumentos mais adequados, de processos, de saberes, de os ajudar a organizarem-se com eles. O professor não tem de dirigir, no sentido pleno. Tem de orientar, cooperar, não deixar fragilizar o aluno, não o deixar cair, não o penalizar. No fundo tem de o ajudar a vencer o esforço e as dificuldades da aprendizagem. O professor deve ajudar os alunos a garantir essa conquista oferecendo-se como mediador esclarecido de modo a orientar o currículo dos seus alunos. (Niza, 2006)

Cumpre-nos acrescentar que o professor tem o dever de atender às características individuais de cada aluno e assumir as suas diferenças, organizando a sua sala de aula e os instrumentos que dispõe, de modo a que os alunos aprendam a trabalhar de forma cooperada e democrática que permita e desenvolva a interação entre eles.

Através da observação do trabalho de grupo em sala de aula e também segundo as respostas, claras, dadas pelos alunos, verifica-se que maioritariamente, a prática cooperativa favorece a autoestima, a autoconfiança e as aprendizagens e deixa as crianças satisfeitas: *“Se estiver com o meu amigo não tenho medo de fazer asneiras, porque ele ajuda-me. Em grupo é a mesma coisa....sinto-me bem. Não gosto quando faço sozinho as tarefas... às vezes bloqueio e não consigo começar e levo muito tempo. Com os outros compreendo melhor a matéria e consigo falar melhor e tudo.”; “...sinto-me mais confiante, porque aprendo melhor e aprendo a planificar o trabalho, a discutir ideias... acho giro discutirmos ideias...”; “Bem. Fico menos nervoso do que quando estou sozinho.”*

Da observação de ambas as salas e também das respostas dadas pelos entrevistados, poderemos dizer que no Grupo A os alunos sabem que ao trabalharem a pares ou em grupo podem ajudar os colegas com mais dificuldades, com NEE ou podem ser ajudados por colegas com mais capacidades, e sabem também que sempre que apoiam um colega também estão a aprender: *“Com os outros compreendo melhor a matéria e*

*consigo falar melhor e tudo.”; “...gosto de trabalhar com a Mariana ... consigo ajudá-la a pintar...”*(nota: a Mariana é uma menina sem NEE que acha que não sabe pintar); *“... é mais difícil, mas o Artur fica muitas vezes no meu grupo e a gente ajuda-o. A Celeste ainda não pode fazer muita coisa...não fala, não anda... só ouve as nossas histórias e a gente ajuda-a nas coisas dela...”*. Este grupo revelou organização e autonomia, bem como alguma cumplicidade na realização das tarefas.

No que concerne ao grupo B, crê-se que revela menos à-vontade neste tipo de trabalho, Estavam um pouco desorganizados, menos preocupados com o outro, cada um trabalhava para si, culpavam-se uns aos outros quando não atingiam o pretendido: *“ Não me importo muito de ajudar...”*; *“Também gosto de ajudar... às vezes o Leonardo é muito difícil e eu não consigo. Prefiro a Rosa e de vez em quando ajudo-a ...tipo... a fazer o nome ...”*

Na observação direta, quando questionados se existiam alunos postos de parte aquando da realização de atividades a pares ou em grupo as respostas dadas pelos alunos também variaram. No grupo A os alunos disseram que geralmente *“todos trabalhamos com todos... vai-se rodando.”* No grupo B a resposta não foi muito esclarecedora.

Quase todos os entrevistados, quando questionados sobre os colegas com quem preferem trabalhar responderam que gostam mais de trabalhar com os amigos, embora considerem também importante trabalharem com os alunos que têm mais dificuldades: *“...prefiro trabalhar com os meus maiores amigos. Mas também gosto de ajudar os meninos com mais dificuldade...”*; *“...há uns que gosto mais que outros... mas a professora vai rodando e a gente trabalha com todos.”* (Grupo A); *“Gosto de trabalhar com os meus amigos e com os que sabem mais.”*; *“...prefiro trabalhar com quem trabalha mais ou menos como eu.”* (Grupo B).

Para as crianças com NEE, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a relação estabelecida com os seus pares. A interação com os seus pares ajuda-os a viver em sociedade, a cumprir regras, a saber respeitar o outro, em suma, a formar-se enquanto indivíduo pertencente a um grupo que é a escola.

Sem querer fazer juízos de valor, poderíamos dizer que uma das docentes se aproxima mais de um modelo inclusivo, mais democrático que, de acordo com o que Niza (1996) preconiza, aproxima-se da perspetiva sociocultural de Vygotsky e da aprendizagem pela descoberta de Bruner, pois só numa prática pedagógica partilhada e democrática, onde os alunos realizam um trabalho livre e criador a partir de problemas que se levantam, de expectativas que se criam, de hipóteses que se formam e se verificam, num ambiente de

partilha e entreajuda pode acontecer o sucesso de todos.

Finaliza-se este ponto transcrevendo a resposta de um dos alunos do grupo B quando questionado sobre o que mudaria na organização do trabalho: “...deixava escolher... os meninos escolhiam o que queriam fazer... e faziam juntos.”.

### **PARTE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO**

## **1.Plano de Ação**

Embora os docentes colaborem nalguns casos uns com os outros, muitas vezes essa colaboração não ultrapassa a porta da sala, o que significa que o essencial do trabalho docente é realizado de uma forma individual .

Apesar de alguns docentes dizerem que é importante colaborar com os pares têm receios e acham que perdem quando trabalham com outros colegas, na medida em que, as suas práticas e competências ficam expostas aos olhares críticos dos seus pares tal como refere Lima (2003).

Um dos obstáculos à mudança é a insegurança pessoal do docente. Quando este trabalha com uma determinada orientação curricular já há algum tempo, domina-a e sente-se confiante para resolver qualquer problema que lhe possa surgir. É natural que hesite e receie abandonar a sua base de segurança, o que mostra que a mudança não é apenas um processo cognitivo, mas envolve, também, emoções. É necessário que o docente esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens.

Difícilmente os docentes conseguirão desenvolver um trabalho colaborativo na escola, sem que a instituição mude também as suas regras. Deste modo, para que a colaboração seja mais produtiva deverá ser incentivada pela organização como por exemplo, proporcionar mais tempo aos docentes para as práticas colaborativas e estas práticas deverão ser acolhidas por uma motivação pessoal.

Uma vez identificada e caracterizada a situação-problema que pretendemos mudar, podemos compreender melhor a situação real e traçar o nosso plano de ação. Este contempla uma intervenção que responda às necessidades detetadas, nomeadamente as dificuldades na implementação de estratégias mais dinâmicas, atualizadas e inclusivas que vão ao encontro das necessidades das crianças.

O Plano de Acção que se propõe relaciona-se diretamente com o tema: “Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica”.

## **Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica**

### **Justificação**

Com a intenção de assumirmos um papel mais interventivo no contexto profissional

em que nos inserimos, gostaríamos de partilhar a nossa experiência com a metodologia da aprendizagem cooperativa junto dos colegas mais próximos e despertar nos mesmos o seu interesse pelos princípios da metodologia, fazendo a apresentação do nosso projeto ao Conselho de docentes e aprofundá-lo e enriquecê-lo em sessões posteriores. Acreditamos que quando trabalhamos numa estrutura de trabalho colaborativo e cooperativo construímos conhecimento, competência, saber-fazer.

Cadima et al. (1997) entende que a aceitação da diversidade e do pluralismo que caracteriza o público escolar exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize a componente social da aprendizagem, que permita gerir as diferenças de um grupo no seio do próprio grupo e através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Desta forma, a aprendizagem no seio do grupo em espírito de cooperação apresenta-se assim como uma tipo de diferenciação pedagógica verdadeiramente inclusiva. Sobre a aprendizagem cooperativa, Arends (1995; p.378) afirma que com esta metodologia “os alunos trabalham em equipa para dominarem os materiais escolares, as equipas constituem-se heterogeneamente e os sistemas de recompensa são orientados para o grupo e não individualmente”. O autor defende ainda que a aprendizagem cooperativa promove o desempenho do aluno na realização das tarefas escolares, fomenta as interações dos alunos pertencentes a contextos sociais e culturais diferentes ao trabalharem em interdependência de tarefas comuns e promove também o desenvolvimento de comportamentos de cooperação e colaboração. Só através da valorização da aprendizagem de competências sociais, a partir de atividades de colaboração entre alunos é que se pode preparar os jovens para uma sociedade onde impera a diversidade.

Sem uma cuidada formação de professores torna-se difícil promover a mudança, mais, a formação é potenciada se assentar no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (valorizando a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (Nóvoa, 1999).

Consideram-se três tipos de aprendizagem promovidos pela formação contínua: a reorientação, quando os professores desenvolvem as suas capacidades para fazer “revisões significativas” das suas práticas atuais; a iniciação, quando os professores são socializados em novos papéis (iniciação social) ou incorporam novas ideias e práticas aprendidas nos programas de reorientação, transpondo-as para as salas de aula e para a

vida social (iniciação técnica); e o fortalecimento, quando as práticas atuais dos professores são fortalecidas e ampliadas. (Logan & Sachs, 1998, citados por Day, 1999). As estratégias de aprendizagem cooperativa não utilizam, quotidianamente, os manuais escolares, uma vez que partem das necessidades sentidas, ou de problemas que emergem, ou desejavelmente, de um trabalho de uma equipa de professores que conhecem o grupo turma destinatário. Nesta linha de pensamento, Roldão (1999, p.39) defende que o professor já não pode ser encarado como o “detentor de uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* que se justifica por si mesma”, antes pelo contrário, defende que os saberes específicos devem ser ponderados em função das finalidades curriculares e integrados num projecto coerente que sustente as aprendizagens. De facto, “o *papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente*” (Ib, 1999, p.39).

## **2.Objetivos**

- Refletir sobre as práticas de aprendizagem cooperativa na resposta à heterogeneidade dos alunos;
- Refletir sobre as práticas de diferenciação pedagógica na resposta à heterogeneidade dos alunos;
- Analisar práticas pedagógicas à luz da aprendizagem cooperativa e da diferenciação, identificando os aspetos fortes e fracos;
- Planear, implementar e regular situações de aprendizagem que sejam promotoras da inclusão;
- Avaliar os percursos dos docentes e dos alunos.

## **3.Propostas**

Com o objetivo de promover um trabalho colaborativo entre os docentes desta escola sugerimos as seguintes atividades:

- Realização de sessões de trabalho, com vista a consciencializar os docentes que é possível implementar as práticas colaborativas na escola.
- Criação de grupos para trabalhar de forma colaborativa.



- Realização de reuniões mensais/quinzenais dentro do horário docente para discussão e aprovação de práticas colaborativas.
- Workshop direccionado a docentes e assistentes operacionais sobre o trabalho cooperativo/colaborativo.

#### 4. Calendarização – ano letivo 17/18

Atividades	Data	Horário
Sessões de trabalho para esclarecimento do Projeto	Setembro	Todas as atividades serão realizadas em horário pós-laboral a definir pelo grupo.
Criação de grupos de trabalho colaborativo	Ao longo do ano	
Reuniões para discussão dos resultados	Mensal/quinzenal – a definir	
Workshop – aprendizagem cooperativa e diferenciação	Setembro/outubro	

#### 5. Metodologia

Com recurso à análise e reflexão críticas, à pesquisa e à ação, procurar-se-á encontrar diferentes formas de fazer caminho, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento de competências de modo a que haja um crescimento pessoal, social e profissional dos docentes, e respetivos alunos, bem como responsabilidade e rigor.

#### 6. Recursos

Os recursos materiais serão os existentes na Escola/Agrupamento e/ou nas respetivas salas. Podem também ser materiais requisitados de acordo com as necessidades dos professores por forma a tornar possível a execução do que foi previsto.

Todas as actividades irão decorrer nas instalações do Agrupamento.

#### 7. Avaliação

A avaliação será realizada de modo contínuo, ao longo do ano e culminará com uma sessão para a restante comunidade educativa no sentido de se partilhar o trabalho desenvolvido.

## **Considerações finais**

O presente trabalho deu-nos a possibilidade de aprofundarmos diferentes conceitos tais como o ensino diferenciado, baseado na partilha e na cooperação, e perspectivas da filosofia inclusiva, onde a heterogeneidade e a dinâmica de atividades e estratégias de ensino se podem complementar de forma individual e no grupo. Este estudo permitiu, sobretudo, um aprofundar dos conhecimentos numa abordagem de relevância sobre a atividade profissional, despertando a intenção de compreender a temática e a necessidade de mais formação para se trabalhar com alunos diferentes, sobretudo os que apresentam dificuldades intelectuais.

Se pararmos para recordar as situações nas quais adquirimos conhecimento, facilmente perceberemos que grande parte delas envolve outras pessoas, como familiares ou amigos.

Segundo Cortella (1999), é pela mediação e interação com o outro que o conhecimento é produzido. Para o autor, nesse processo, o conhecimento é a relação na qual intervêm o sujeito e o objeto, não estando a verdade nem no sujeito nem no objeto, mas precisamente na interação entre eles.

De acordo com Leitão (2010), o processo de globalização a que actualmente assistimos manifesta-se, no plano das relações sociais, no alargamento e aumento dos níveis de interdependência bem como no aumento da diversidade/heterogeneidade dos elementos que integram os grupos. As escolas confrontam-se de forma cada vez mais significativa com questões como a diversidade étnica e cultural, problemas de comportamento, gravidez não desejada em idades baixas, violência, toxicodependência, pobreza, deficiências e muitas outras problemáticas. Desta forma, uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos actuais é o alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos. Como acto social, a aprendizagem parece estar mais relacionada com os processos de socialização que decorrem da forma como se estruturam as interacções no seio da comunidade de aprendizes e que emergem de factores ecológicos e contextuais, do que com a simples actividade de instrução do professor.

Assim, considera-se que o trabalho de inclusão escolar deve focar-se no esforço de, permanentemente, reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprendizagem e de interação

solidária e cooperativa, desenvolvendo ao máximo as suas competências acadêmicas e sociais.

É fundamental assumirmos, como ponto de partida, que a diferença é um valor, mas não poderemos esquecer que o desafio que quotidianamente se coloca ao professor, é o de saber até que ponto as suas práticas, os seus comportamentos, as suas palavras, os seus gestos, os seus olhares, a cultura organizacional que ajuda a construir na sala de aula, influencia, ou condiciona a forma como os alunos olham uns para os outros, a forma como os alunos olham e convivem com as suas diferenças, a forma como se predispõem para trabalhar coletivamente na construção de conhecimento.

A atitude do professor assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ela é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Conforme nos aponta Warwick (2001, p.115), “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”.

Conclui-se que as práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planeadas, metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos.

Considera-se que uma escola para todos pressupõe uma exigência, uma caminhada na sua reorganização, na mudança de atitudes e práticas, para que seja, efetivamente, uma “Escola de Todos”, onde todos desenvolvam sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação. Partindo do pressuposto que todos os alunos estão na escola para “aprender”, cabe à mesma adaptar-se a cada situação em particular procedendo a mudanças organizacionais, funcionais e no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se, no entanto, que há resistência, que há professores com atitudes opostas aos princípios da inclusão (Freire, 2008). Se uma escola para todos constitui a base para assegurar a igualdade de oportunidades para as pessoas em todos os aspetos da sua vida, é evidente o valor das práticas inclusivas de crianças e jovens com NEE, em contextos lúdicos e educativos (Rodrigues, 2003).

Este estudo permitiu concluir que a combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva e que “o que é bom para os alunos com NEE, é bom para todos os alunos” (EADSNE, 2005, p. 4). Neste sentido, a responsabilização pelo atendimento

a todos os alunos por parte do professor do ensino regular exige uma melhoria e uma consequente mudança nas suas práticas pedagógicas que acabam por beneficiar a todos (Porter, 1997). Silva (2009) também refere que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permitem dar resposta a todos os alunos no contexto sala de aula. Neste sentido, Jiménez (1997) refere que o professor deve planificar curricularmente as sequências de aprendizagem; utilizar métodos pedagógicos reeducativos ou compensatórios, bem como técnicas ou materiais didáticos apropriados ao estilo de aprendizagem de cada aluno; efetuar relatórios evolutivos; alertar e integrar os pais no processo e progresso educacional das crianças; colaborar na elaboração e acompanhamento das adaptações ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas; estudar as estratégias mais apropriadas às necessidades de cada criança e jovem.

É, assim, fundamental para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação das diferenças; afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem; reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente; crie sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem; encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno; alimente o espírito criativo e valorize o trabalho de todos (Heacox, 2006). É importante salientar, também, a formação do próprio professor, que é determinante para a condução do ensino em si, e, em última instância, para a coerência dos valores transmitidos pela Escola.

Em síntese, e retomando agora o objetivo geral do estudo, “*Conhecer metodologias cooperativas facilitadoras da inclusão*”, o caminho percorrido foi gratificante.

Os inquéritos, por um lado e as entrevistas realizadas às professoras e às crianças, por outro, permitiram uma melhor análise do papel do professor no que se relaciona com a aprendizagem cooperativa. As crianças deram um contributo essencial para o estudo, uma vez que desempenharam um papel fundamental na compreensão das práticas educativas. O desenvolvimento do presente trabalho permite afirmar que para alcançar o sucesso educativo deve-se proporcionar às crianças momentos e interações estimulantes e motivadoras, que as coloquem no centro das suas aprendizagens. No entanto, é importante ter sempre em consideração que “ser humano é fazer parte de um grande grupo. A nossa humanidade cresce quando somos capazes de ter uma atitude de cooperação e de responsabilidade dentro desse grupo” Wassermann (1994, p. 31).

Durante a elaboração do nosso estudo surgiram algumas limitações.

Tendo em conta a natureza deste estudo, uma das limitações prendeu-se com a falta de disponibilidade imediata por parte da Direção do Agrupamento em autorizar a distribuição dos inquéritos e entrevistas, tendo atrasado, em certa medida, a obtenção dos dados.

Outra limitação relacionada com a obtenção de dados deveu-se ao incómodo e inseguranças que os docentes demonstraram, logo de início, quando solicitados para colaborar neste estudo e, posteriormente questionados pelas suas práticas.

Esta investigação apresenta ainda outras limitações ao nível do processo e da metodologia com impacto nas suas conclusões, inerentes à própria natureza do estudo e ao número não muito alargado de participantes. O estudo baseou-se na caracterização das práticas de trinta e dois professores e nas opiniões de quatro de alunos de duas turmas. Neste âmbito os resultados obtidos, apesar de válidos, não poderão ser alvo de generalização.

Do mesmo modo a pouca experiência do investigador neste tipo de estudos pode ter condicionado a capacidade de obtenção de dados relevantes relativamente aos objetivos do estudo.

Considera-se importante o aprofundamento do estudo desta temática, visando contribuir para uma melhor prática profissional daqueles que lidam diariamente com alunos com NEE de modo a promover uma intervenção mais adequada. Deste modo poderemos contribuir para um maior conhecimento sobre esta temática que nos poderá ser útil no sentido de se equacionarem formas de resposta mais eficazes para a promoção da inclusão e da qualidade do sistema educativo.

## BIBLIOGRAFIA

Adelman, C. et al. (1976). Re-thinking case study: notes from second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*. 6,3.

Aguado, M. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional – Unesco.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula*. Col. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – ME.

Ainscow, M. e César, M. (2006). *Educação Inclusiva – dez anos depois de Salamanca*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238

André, M. (2005) *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill

Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.

Bank Mikkelsen, N.E. (1969). A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel e W. Wolfensberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo. São Paulo Edições

Batista, Marcus Welby, & Enumo, Sônia Regina Fiorim. (2004). *Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros*. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 101-111. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>

Bautista, R. Coordenação.(1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Ed. Gradiva, Col. Trajectos.

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994), Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos, Porto Editora

Botelho, P. (2012), Educação inclusive para surdos:d desmistificando pressupostos. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>

Carmo, H. & Ferreira M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Capul, M., e Lemay, M. (2003). Da educação à intervenção social, vols. I e II. Porto: Porto Editora.

Cadima, A. (1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. Noesis, 48-51. Braga. Nº 48.

Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.

César, M., & Santos, N. (2006). Da exclusão àq Inclusão: Contribuições do trabalho cooperativo. European Journal of Psychology of Education, XXI, 231-238.

César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). European Journal of Psychology of Education, XXI(3). [Special issue: Inclusive education ten years after Salamanca.

Cochito, M. I. (2004) Cooperação e Aprendizagem. Lisboa, Disponível em: <http://www.entreculturas.pt/DiartioDe=Bordo.aspx?to=213>

Coutinho, C. M; Chaves, J. H (2000). Investigação em Tecnologia na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado já concluídas nos cursos de Mestrado em Educação. Actas do X Colóquio Tecnologias em

Educação: Estudos e Investigações. Lisboa, Novembro de 2000

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345071.

Correia, L.M.(2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei.º 3/2008*.

Correia, L. M.; Cabral, M.C.M. (1999). Pressupostos para o Êxito da Integração/Inclusão. Em L.M. Correia (Ed.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Cortella, M. (1999). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 1999

Costa, A. (1994). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação (IIstituto de Inovação Educacional)* , 9, nº1.

Costa, A. (2006). *Currículos Funcionais e Educação Inclusiva*. Noesis, 9, nº 48, Out./Dez..Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – ME

Davidson, N. (Ed.) (1990). *Cooperative learning in maths*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profssional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dees, R. (1991). *Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual*. In N. Davidson (Ed.), *Co-operative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.



Diaz-Aguado, M. J. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa. Porto: Porto Editora.

Dick, B. (2000). A Beginner's Guide to Action Research. Em [www.scu.edu.au/schools](http://www.scu.edu.au/schools).

Estrela, A. (2002). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2005). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. [http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp\\_secondary\\_pt.doc](http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp_secondary_pt.doc)

Fernandes, E. (1997) *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*, Análise Psicológica, 4 (XV): pp.563-572

Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ferreira, M. S. (2012). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*: Edições Afrontamento.

Fontes, A., Freixo O. (2004), *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Livros Horizonte.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20

Freitas, L.V.; Freitas C.V.(2003), *Aprendizagem cooperativa*, Edições ASA

Gardou, C., Develay, M. (2005). *O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação*. Revista Lusófona de Educação, 06, 31-45.

Gaspar, T. (1989). A Integração Escolar de Alunos Deficientes na Europa Comunitária. Lisboa: M.E./G.E.P., Unidade Nacional de Eurydice.

Glat, R. (1998). A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Jiménez, R. B. (1997a). *Necessidades Educativas Especiais*. In R. Bautista *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

Jiménez, R.B. (1997b) Modalidades de escolarização. In R. Bautista *A Classe social e a Classe de Apoio*. Lisboa, Dinalivro.

Joaniquet, P. S. (2004) Tutoría entre Iguales: El Aprendizaje cooperativo, una competencia básica, *Aula*, nº 132, 76-77

Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Using cooperative learning in math. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1997). *Cooperation in the classroom*, (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kagan, S. (1989). *Aprendizagem Cooperativa/Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishers.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lima, J. A. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: FMH.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença – Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Machado, F. A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: ASA.

- Machado, N. (2012). *A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Jardim de Infância*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Marchesi, A. e Martín, M. (1990). *Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., e Martín, E. (1995). *Da terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In Rodrigues, D. Educação Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.
- Madureira, I.P. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marreiros, A., Fonseca, J. e Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista de Educação*, 10 (2), 99-115.
- Mendes, E. G. (2004). *Construindo um “locus” de pesquisas sobre inclusão escolar*. In: E.G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. Williams. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. S. Francisco, CA. Jossey-Bass
- Miallaret, G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Lausanne : Unesco – Delachaux e Niestlé.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho Colaborativo entre Docentes- um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Monteiro, M. I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, A. (2004). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: E.P.U. Consultado em 3 de julho de 2011, em <http://jersica.wordpress.com/2011/05/16/ppp-planejamento-pratica-pedagogica/>
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e*

*regulação emocional. Competências sociais e assertividade.* Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a d Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1996), *Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação, 9, pp. 139- 149

Niza, S. (2000), *A cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*, in Escola Moderna, nº 16, 50 série, pp. 39-46

Nóvoa, A. (1999) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 79-110.

Pacheco, J. (1995). *Escola dos sonhos existe em Portugal*, em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>

Paiva, F. (2008), As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula. Tese em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898>

Paiva, F. (2012), *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz. [https://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho\\_+2012\\_imprimir1.pdf](https://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho_+2012_imprimir1.pdf)

Pardal, L. e Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, O. S. (1990). Educação integrada: somos todos responsáveis. Revista Integração, 3 (6), 16-17.

Perrenoud, P. (2000). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2010), *Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares*. Revista *Educação Inclusiva*, Suplemento, Vol. 1, nº 1, pp. 15-18.

Pimentel, A., C., S. (2011). *Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1231/disserta%C3%A7%C3%A3o%20ANA%20PIMENTEL.pdf?sequence=1>

Pinheiro, I. F. A. (2001). Atitudes dos professores do 2º Ciclo de Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmegaface à Inclusão de Alunos com Deficiência. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, FCDEF.

Porter, G. (1998). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In M. Ainscon, G. Porter, & M. Wang (Org.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 34-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pujolàs, P. (2001). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos, nº 17. Lisboa: Gradiva (original publicado em 1992)

Rebelo, J. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercussões Educativas*. In A. Matos, et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa: uma Estratégia para Aquisição de algumas Competências Cognitivas e Atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. [<http://repositório.utad.pt/handle/10348/35>]

Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e Educação*. São Paulo, Summus Editorial, pp. 229-318.

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa

Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Colôa, J. (2007), *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M.C (1999), *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Roldão, M. (2000). *O currículo Escolar da uniformidade à contextualização- campos e níveis de decisão curricular*, Revista de Educação, Vol IX, nº 1.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão: Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rossi, P.R. (2004). *Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas*. Perspectiva, Florianópolis, V. 24, n. Especial, p. 273-299, jul/dez. 2006

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.

Sanches, I. (2005a). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora. (Col. Educação).

Sanches, I. (2005b). *Compreender, Agir, Mudar, Inquirir. Da Investigação-acção à educação inclusiva*. In Revista Lusófona de Educação, nº 5, pp.127-142.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149

Saint-Laurent, L. (1997) A educação de alunos com necessidades especiais. In M. T. E. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência: uma contribuição para uma reflexão sobre o tema* (pp. 67-76). São Paulo: Memnon, SENAC.

Santos, B. R. (2008). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Serra, A. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa*. Universidade Aberta: Lisboa.

Serrano, A., M. e Correia, L. M. (2005). *Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE*. Em L. M. Correia & A. P. Martins (Eds.), *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13,135-153.

Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Sousa, F. (2005). *Políticas educativas e curriculares face à diferença: virtudes e limitações de uma abordagem categorial* In Estrela, A. Mendes, P. Chouriço, J.C. (Orgs.). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Editora SPCE, pp. 29-36.

Stake, R. (2000). *The case study method in social inquiry*. In Norman K. Denzin & Yvona Lincoln S. *The American tradition in qualitative research*. Vol. II. Thousand

Oaks, California: Sage Publications.

Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (2003). Promover a Educação Inclusiva. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, R. , Gonçalves, E. J. A. (2010), Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Universidade Lusófona do Porto. Artigo em Conferência Internacional.

Tuckman, B.W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Paris: Unesco

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Nelson Garcia. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

Wang, M. (1995). *Atencion a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO. *The Warnock Report* (1978)

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Wertsch, J., Minick, N., & Arns, F. (1984). Creation of context in joint problem-solving. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard: Harvard University Press.

Yin, R. K. (2005). *Estudos de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



**Legislação:**

Artº 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Assembleia Geral das Nações Unidas (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Constituição da República Portuguesa, de 1976

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei 20/06 de 31 de Janeiro – Grupo de docência de Educação Especial

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação

Despacho-Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88

Despacho 7617/2016, de 8 de junho. Objetivo: Apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e respetivo enquadramento regulamentador.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (L.B.S.E)

# APÊNDICES

## Apêndice nº1

### Guião para a Entrevista (docentes)

**Tema: Trabalho cooperativo como ferramenta de inclusão**

**Objetivos gerais:**

- **Aprofundar o conhecimento sobre a turma em estudo;**
- **Recolher dados e opiniões sobre estratégias de ensino/aprendizagem cooperativa;**
- **Conhecer as estratégias de trabalho cooperativo utilizadas e que fomentem a inclusão;**
- **Aferir dificuldades/constrangimentos face à inclusão.**

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
<b>BLOCO A</b>			
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	- Fomentar o envolvimento do entrevistado no trabalho a realizar; - Tornar a entrevista pertinente e oportuna; - Garantir a confidencialidade.	- Apresentação do entrevistador e do entrevistado; - Informação sobre o papel da entrevista como elemento colaborativo na investigação; - Indicação dos objetivos da entrevista.	- Entrevista semiestruturada - Dar a conhecer o trabalho de mestrado em curso - Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado - Apelar à colaboração do entrevistado salientando a importância do tema Pedir autorização para gravar as informações - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados
<b>BLOCO B</b>			
- Perfil dos entrevistados	- Recolher dados para a caracterização profissional dos entrevistados	- Informações profissionais	- Idade - Formação inicial - Formação contínua no âmbito de alunos com necessidades educativas especiais - Nível de ensino lecionado - Tempo de serviço de docência - Experiência com alunos com necessidades educativas especiais
<b>BLOCO C</b>			
- Formação	- Colher informações sobre a pertinência de formação para o trabalho com as necessidades educativas especiais	- Acha que na formação inicial devia haver alguma sensibilização à inclusão escolar?  - Acha pertinente a frequência de formação contínua e/ou especializada na área das NEE	

<b>BLOCO D</b>			
- Atitudes e valores face à inclusão	<p>Caracterizar as concepções dos professores sobre a presença de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares;</p> <p>- Saber a percepção do entrevistado acerca da inclusão;</p> <p>- Perceber a opinião dos professores relativamente à prática inclusiva na escola.</p>	<p>- Opinião sobre a inclusão</p> <p>- Preocupações face à presença de alunos com NEE em classes regulares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que iniciativas toma para resolver essas preocupações</li> <li>- Vantagens e desvantagens da inclusão</li> <li>- Considera positiva a integração de crianças com NEE nas salas de ensino regular?</li> <li>• Para os alunos com NEE?</li> <li>• Para os alunos sem NEE</li> <li>- Relação/aceitação entre os pares</li> <li>• Na sua opinião, como é que os outros alunos aceitam/reagem à inclusão?</li> <li>• Como é que eles se relacionam entre si? (aceitação, rejeição, partilha, ajuda, ...)</li> <li>- Em que moldes considera que a escola pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva?</li> </ul>	<p>- Concorda/não concorda com a inclusão</p> <p>- Pede ajuda especializada</p> <p>- Pede um professor de apoio</p> <p>- Materiais</p> <p>- Procura documentação para se inteirar do problema</p> <p>- Experiências... prática pessoal e visão dos outros</p> <p>- Papel da Escola/Professor</p> <p>- construção da sociedade</p>
<b>BLOCO E</b>			
Implicações da inclusão de alunos com NEE na sua prática pedagógica	- Conhecer o modo como os professores promovem a inclusão das crianças com NEE	<p>- Como é organizado o trabalho para os alunos com NEE? De forma diferente dos outros? De forma igual?</p> <p>- Quais as maiores preocupações na gestão do currículo para os alunos com NEE?</p> <p>- Qual a sua visão sobre as relações entre alunos com e sem NEE?</p>	<p>Diferenciação Pedagógica</p> <p>Adequações curriculares (tempo/espço/conteúdo)</p> <p>Proximidade/distância/ amizade/respeito</p>
<b>BLOCO F</b>			
Trabalho Cooperativo	Recolher informações sobre o modelo de organização do trabalho em sala de aula tendo em vista a inclusão	<p>- Que importância atribui ao desenvolvimento do trabalho cooperativo em sala de aula?</p> <p>- Que rotinas de trabalho cooperativo considera que sejam mais favoráveis à inclusão?</p> <p>- Como agem os alunos nestas rotinas?</p> <p>- Qual a importância de uma</p>	<p>Heterogeneidade do grupo</p> <p>Igualdade entre pares</p> <p>Organização do trabalho/distribuição de tarefas/entregada</p> <p>A visão do par perante a “diferença”</p>

		intervenção participada para o desenvolvimento da inclusão?	
<b>BLOCO G</b>			
Dificuldades percecionadas	Aferir dificuldades/constrangimentos face à inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as suas principais dificuldades ao trabalhar com estes alunos?</li> <li>- Que apoio, interno ou externo à escola, tem para trabalhar especificamente com estes alunos?</li> <li>- Quais os principais problemas sentidos diariamente no que respeita à aceitação do outro?</li> </ul>	<p>Agora e no início</p> <p>Grupos cooperativos – partilha de experiências</p> <p>Aceitação da diferença</p>

## **Apêndice nº 2**

### **Guião de Entrevista (alunos)**

**Tema: Trabalho cooperativo como ferramenta de inclusão**

#### **Apresentação da entrevista**

- **Justificação da entrevista**
- **Natureza do trabalho**
- **Colaboração útil e imprescindível**
- **Confidencialidade dos dados**

**1. Sei que muitas vezes trabalhas individualmente, outras a pares, outras em grupo. Preferes trabalhar sozinho ou a pares/grupo... queres explicar porquê?**  
(... porque é mais agradável, podem ajudar-se, tens dificuldades nas matérias ou a fazer alguma atividade...)

**2. Como te sentes a trabalhar a pares? E em grupo? E sozinho?**  
(ajudar se a resposta não for bem justificada)

**3. Gostas de trabalhar em grupo com todos os colegas?**

**4. Com quais preferes trabalhar?**  
(com os mais velhos/mais novos/amigos/os que sabem mais/os que sabem menos para ajudar...)

**5. E com aqueles que têm, mais dificuldades?**

**6. Como é que é distribuído/organizado o trabalho em sala de aula? Queres explicar a rotina da semana?**  
(agenda, conselho, ...)

**7. Que rotinas preferes? Em quais aprendes mais?**  
(questionar de forma a perceber se esse tempo é útil para os alunos, se aprendem ou se apenas estão entretidos, se os materiais se adequam às suas necessidades, interesses, se trabalham sozinhos ou com colegas...)

**8. Concordas com esta forma de organizar o trabalho em sala de aula? O que farias de diferente?**  
(sugestões dadas pelos alunos)



### Apêndice nº3 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

	Aspectos Observados (√)	Grupo 1:				Grupo 2:				Grupo 3:				Grupo 4:				
Desempenho individual	Compreensão da tarefa	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Atenção/ focalização no trabalho	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√
	Recetividade a ideias e opiniões	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Partilha de ideias e opiniões	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√
	Encorajamento à participação	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Ajuda prestada a outros	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Pedido da ajuda de outros	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Aceitação da ajuda de outros	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Entusiasmo no trabalho	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	√
	Outros aspectos:																	
Desempenho geral	Tarefa (compreensão, realização, conclusão)	MB_X_B__Sat__Ins__				MB__B_X_Sat__Ins__				MB_X_B__Sat__Ins__				MB_X_B__Sat__Ins__				
	Atitudes (atenção / concentração, entusiasmos)	MB_X_B__Sat__Ins__				MB__B_X_Sat__Ins__				MB__B_X_Sat__Ins__				MB__B_X_Sat__Ins__				
	Cooperação (partilha, inter-ajuda, responsabilização conjunta)	MB_X_B__Sat__Ins__				MB__B_X_Sat__Ins__				MB_X_B__Sat__Ins__				MB__B_X_Sat__Ins__				
	Outros aspectos:	Grupo muito coeso e cúmplice.				Alguma resistência, da parte de um aluno, à recetividade de ideias				Grupo harmonioso. Encorajamento a um colega menos participativo.				Alguns conflitos de início, mas posteriormente resolvidos.				



#### Apêndice nº4 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (entrevista docentes)

TEMA	A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão			
Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto
Informação do entrevistado/conhecimento profissional	Caraterização do entrevistado	<b>Idade</b>		
		<b>Formação inicial</b>	<b>Bacharelato + Licenciatura</b>	<p><b>P.Ana:</b>“...fiz o magistério primário e depois quando houve a oferta da ESE... aproveitei, há já para aí uns dezasseis anos, mais coisa menos coisa...”</p> <p><b>P.Maria:</b>“...ainda fui do tempo do magistério de Beja e depois fiz o complemento na Escola Superior de Educação...”</p>
		<b>Formação contínua/especializada</b>	<b>Ofertas da ESE- Beja Centro de formação Guadiana Outras Formações creditadas</b>	<p><b>P.Ana</b> “Sempre fiz qualquer coisa... ando sempre em formações... temo que ter os créditos, a verdade é essa...”</p> <p><b>P.Maria:</b> “...tentei fazer sempre qualquer coisa que me ajudasse com a turma que tinha. Fiz todas as da ESE, fiz do Centro de formação, sobre vários temas das necessidades educativas... hiperatividade, TVA, trissomia... gostava de ter ainda cabeça para fazer mais qualquer coisa...”</p>
		<b>Anos de serviço</b>	<b>34 anos 31 anos</b>	
		<b>Anos de trabalho com crianças NEE</b>	<b>8 anos 10 anos</b>	<p><b>P. Ana:</b> “...nesta escola tive duas turmas reduzidas..., mas noutras também... pelo menos 8 anos...”</p> <p><b>P.Maria:</b> “...antes e após o mega deste agrupamento tive sempre miúdos com NEE... já cá estou há 10 anos...”</p>
Atitudes e valores face à inclusão	Perceções acerca da inclusão	Noção de inclusão	Confusão ainda com integração (P. Ana)	<p><b>P. Ana:</b> “...às vezes a maior exclusão é feita dentro da sala pelos próprios colegas. Eu prefiro que os alunos sejam retirados da sala para trabalhar com alguém, do que estejam na sala a sentir-se mal... os miúdos sentem essas coisas...uns e outros...”</p> <p><b>P. Maria:</b> “...quando se fala em inclusão temos de falar de todos e não só dos alunos com NEE. Sabemos que somos todos diferentes...mas cada um tem qualquer coisa a dar na sala de aula...”</p>

		Opinião face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular	<p>Favorável à inclusão mas muito confusa ainda, sente-se impotente</p> <p>A diversidade de alunos é favorável à aprendizagem</p>	<p><b>P.Ana:</b> "... eu acho... bem, por um lado concordo (...) mas nem sempre temos as condições... Elas têm particularidades... estar inseridas numa escola "normal" é importante, mas não é suficiente. Creio que se devia rever essa ideia. Se calhar era mais fácil estarem um pouco nas classes regulares e a maioria do tempo num local com especialistas, não sei... são ideias... nós por vezes sentimo-nos impotentes... se não fosse a ajuda das minhas colegas..."</p> <p><b>P.Maria:</b> "...Penso que é positivo para os alunos estarem inseridos nas salas com os outros miúdos... Esta inclusão contribui muito para o desenvolvimento deles... "é uns com os outros e com as nossas diferenças, que nós vamos aprendendo..."</p>
		Fatores que influenciam a inclusão	<p>Filosofia da Escola</p> <p>Modelo pedagógico do professor</p>	<p><b>P. Ana:</b> "...a maneira como se trabalha com eles é importante e a formação dos professores... acho que é necessário haver uma formação específica... A escola aqui é um entrave... não há apoios suficientes... só mesmo a professora do Especial... e, coitadas!, às vezes não sabem para onde se virar..."</p> <p><b>P. Maria:</b> "É importante eles estarem numa turma que trabalhe, e organize o seu trabalho, de modo a permitir a diferenciação. A forma como a Escola vê esta situação também é crucial."</p>
Implicações da inclusão de alunos com NEE na sua prática pedagógica	Posição face à inclusão de alunos	Metodologias/ Estratégias utilizadas	<p>Apoio individualizado</p> <p>Modelo Pedagógico do MEM (Movimento da Escola Moderna)</p>	<p><b>P.Ana:</b> "Trabalho muito com eles quando os outros me deixam... Faço trabalhos diferentes para os dois e eles depois fazem ainda outras atividades com a docente do Especial... reúno com as minhas colegas de grupo e lá nos vamos ajudando umas às outras... é aí que eu vou buscar forças e coragem para conseguir ajudar os miúdos."</p> <p><b>P. Maria:</b> "Trabalho muito dentro da linha do MEM, ...perceciono as estratégias que mais frutos dão... fazemos trabalho de grupo, a pares, desafios por equipas, individual também, porque faz falta e eles também pedem... assembleias para discutir ideias, para ver quem se oferece para ajudar os colegas na semana seguinte... diferencio as tarefas... eles às vezes não gostam e querem fazer igual e aí entra o trabalho cooperativo, mais uma vez..."</p>
Trabalho Cooperativo	Familiaridade com o trabalho cooperativo	Organização do trabalho em sala de aula	<p>Grupo Pares Individual</p> <p>Agenda semanal Assembleia de turma</p>	<p><b>P.Ana:</b> "umas vezes em grupo mas mais a pares e individual"</p> <p><b>P. Maria:</b> "A sala organiza-se com base no trabalho que se vai fazer... às vezes muda uma série de vezes ao longo do dia... ora para grupos, ora para pares, ora para individual... o trabalho sai da agenda e da assembleia, na maior parte das vezes... tenho os meus tempos e depois eles têm os seus tempos de trabalho, apresentação de trabalhos,...enfim..."</p>

Dificuldades percebidas		Dificuldades/ Constrangimentos face à inclusão		<p><b>P.Ana:</b> “... Preocupa-me muitas vezes não ter ajuda especializada... temos a docente de Ensino Especial, mas e os outros técnicos?...e o tempo?... Falta tempo para os técnicos, falta tempo para nos reunirmos... não temos formação suficiente... e não é à falta de a pedirmos. Falta-nos também materiais específicos que deviam existir nas salas e não só nas Unidades de Multideficiência ou na sala do apoio de EE. O que será destas crianças depois?...”</p> <p><b>P.Maria:</b> “Creio que nós os professores estamos a esforçar-nos para que a inclusão seja real... mas... e a Escola?... Os horários são muito pesados, quer para nós, quer para as crianças...”</p>
-------------------------	--	--	--	--

### Apêndice nº 5 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (entrevista alunos)

TEMA	A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão			
Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto
Informação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Idade		A1: “Tenho 8 anos” A2: “Tenho 10 anos” B3: “Tenho 9 anos” B4: “Tenho 8 anos”
		Ano de escolaridade		A1: “Ando no 3º ano” A2: “3º ano” B3: “Ando no 3º ano” B4: “Ando no 3º ano”
Organização do trabalho em sala de aula	Preferências na organização	Preferências em relação à organização do trabalho em sala de aula	<p>Maioria Favorável à prática cooperativa</p> <p>Grupo Pares</p>	<p>A1: “...prefiro trabalhar em grupo, porque assim é melhor. Podemos ajudar-nos uns aos outros. Sinto-me menos nervoso.”</p> <p>A2: “...depende do trabalho. Há coisas que se fazem melhor em grupo.... no trabalho autónomo eu gosto de trabalhar sozinho ... vejo o que já sei fazer sozinho e depois já posso ajudar os meus colegas. ...trabalhar com os colegas também é bom ... duas ou três cabeças pensam melhor do que uma ...”</p> <p>B3: “Eu gosto de trabalhar sozinha.... prefiro fazer as coisas sozinha. É mais rápido ... no trabalho de grupo nem sempre gosto dos colegas com que fico...”</p> <p>B4: “A pares ou em grupo, porque gosto mais de estar a trabalhar com os meus amigos.”</p>
		Opinião face ao trabalho de grupo/pares	<p>Maioritariamente, a prática cooperativa favorece a autoestima, a autoconfiança e as aprendizagens e deixa as crianças satisfeitas</p>	<p>A1: “Se estiver com o meu amigo não tenho medo de fazer asneiras, porque ele ajuda-me. Em grupo é a mesma coisa...sinto-me bem. Não gosto quando faço sozinho as tarefas... às vezes bloqueio e não consigo começar e levo muito tempo. Com os outros compreendo melhor a matéria e consigo falar melhor e tudo.”</p> <p>A2: “...sinto-me mais confiante, porque aprendo melhor e aprendo a planificar o trabalho e a discutir ideias... acho giro discutirmos ideias...”</p> <p>B3: “Às vezes não me sinto confortável...se não gostar dos elementos...por isso prefiro estar sozinha, porque faço as coisas à minha maneira. Eu gosto mais de ser a chefe de grupo e isso às vezes não pode ser...”</p> <p>B4: “Bem. Fico menos nervoso do que quando estou sozinho.”</p>

Trabalho cooperative	Preferência nos elementos do grupo	Zona de conforto: elementos preferidos para o grupo	De preferência com amigos	<p><b>A1:</b> "...há uns que gosto mais que outros... mas a professora vai rodando e a gente trabalha com todos."</p> <p><b>A2:</b> "...prefiro trabalhar com os meus maiores amigos. Mas também gosto de ajudar os meninos com mais dificuldade..."</p> <p><b>B3:</b> "...prefiro trabalhar com quem trabalha mais ou menos como eu."</p> <p><b>B4:</b> "Gosto de trabalhar com os meus amigos e com os que sabem mais."</p>
Trabalho Cooperativo		Elementos com NEE	A maioria gosta de ajudar os colegas com NEE	<p><b>A1:</b> "...gosto de trabalhar com a <i>Mariana</i>... consigo ajudá-la a pintar..."</p> <p><b>A2:</b> "... é mais difícil, mas o <i>Artur</i> fica muitas vezes no meu grupo e a gente ajuda-o. A <i>Celeste</i> ainda não pode fazer muita coisa...não fala, não anda... só ouve as nossas histórias e a gente ajuda-a nas coisas dela..."</p> <p><b>B3:</b> "Não me importo muito de ajudar..."</p> <p><b>B4:</b> "Também gosto de ajudar... às vezes o <i>Leonardo</i> é muito difícil e eu não consigo. Prefiro a <i>Rosa</i> e de vez em quando ajudo-a ...tipo... a fazer o nome ... levo-a à unidade..."</p>

Rotina de trabalho seminal	Distribuição do trabalho ao longo da semana	<p>Organização das rotinas de trabalho em sala de aula</p> <p>Trabalho igual/Trabalho diferenciado</p>	<p>Agenda semanal</p> <p>Assembleia de turma</p> <p>Rotinas mais diretivas</p>	<p><b>A1:</b> "...hummm...fazemos a data, o plano diário e depois a professora distribui o que vamos fazer...quer dizer até já estava combinado..."</p> <p><b>A2:</b> "Na Assembleia a gente vê o que fizemos e o que gostaríamos de fazer e pensamos na outra semana. Depois no Apoio ao Estudo fazemos TEA que quer dizer tempo de estudo autónomo... trabalhamos sozinhos, ou a pares, ou em grupos, mas é mais a pares para esclarecermos dúvidas dos colegas e as nossas com a professora... ajudamos a Celeste, o Artur..."</p> <p><b>B3:</b> "De manhã fazemos as atividades iniciais como distribuir cadernos, escrever a data, passar o plano... e depois a professora diz o que vamos fazer e começamos."</p> <p><b>B4:</b> "... hummm...fazemos a data, o plano diário e depois fazemos o que a professora marca ou ouvimos a matéria nova... fazemos fichas e lemos e fazemos o que está no livro na página que a professora disse... a <i>Rosa</i> e o <i>Leonardo</i> fazem outras coisas. As coisas deles. Com a outra professora..."</p>
Metodologias	Preferência no tipo de organização	O que mudava		<p><b>A1:</b> " Hummm...Não sei... dava mais tempo para brincar...(risos)"</p> <p><b>A2:</b> "... a professora diz que temos que aprender a fazer as coisas em grupo, sem pressas, com calma, pensar... fazer sozinhos para depois irmos para o 2º ciclo já crescidinhos..."</p> <p><b>B3:</b> "...sim, talvez. Hummm... não sei..."</p> <p><b>B4:</b> "...deixava escolher... os meninos escolhiam o que queriam fazer... e faziam juntos."</p>

## Apêndice nº6



### Autoavaliação do trabalho de grupo



Data: \_\_\_\_\_ Grupo: 1 \_\_\_\_ 2 \_\_\_\_ 3 \_\_\_\_ 4 \_\_\_\_

Como avalias a tua participação no trabalho de grupo? Assinala com X a tua opinião.

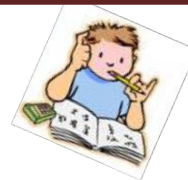
	Sim	Podia ser melhor	Não
1. Compreendi o que tínhamos de fazer?			
2. Estive atento e concentrado no trabalho?			
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?			
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?			
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?			
6. Ajudei colegas quando foi necessário?			
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?			
8. Aceitei a ajuda de outros colegas?			
9. Senti entusiasmo no trabalho?			

## Apêndice nº7

### Autoavaliação do trabalho de grupo



Grupo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



Em grupo, avaliem o trabalho realizado:

	MB	B	Sat	Ins.
Todos compreendemos e conseguimos realizar o que tínhamos de fazer				
Estivemos todos atentos, concentrados e entusiasmados no trabalho				
Cooperámos todos uns com os outros com respeito, partilhámos as nossas ideias e opiniões e conseguimos resolver dificuldades em conjunto.				

Têm algum comentário a fazer sobre a forma como trabalharam?

--



## **Apêndice nº8**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR\* – 1º CICLO**

O presente questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação de Beja. Pretende-se conhecer a opinião dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico perante a relação entre a aprendizagem cooperativa e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Apresenta-se dividido em duas partes: na 1ª parte, deverá responder a elementos sobre a sua situação pessoal. Na 2ª parte, deverá assinalar a sua resposta, desenhando uma cruz no quadrado correspondente ao número que melhor caracteriza a sua opinião.

Não há respostas certas ou erradas às questões que lhe são postas. O que conta é a sua opinião.

Cada questão tem três possibilidades de resposta correspondentes às seguintes posições:

- 1- (concordo)
- 2- (concordo em parte)
- 3- (não concordo)

O inquérito é confidencial e visa unicamente o tratamento de dados.

**GRATA PELA SUA COLABORAÇÃO**

A professora

\* Inquérito por questionário construído por Loureiro (2002) docente da Universidade da Beira Interior e adaptado para o presente estudo.

## A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão

### I- Dados pessoais e profissionais

1. Género F ☐ M ☐

2. Idade - 28 anos ☐ 29 - 34 anos ☐ 35-40 anos ☐ 41-50 anos ☐ + 50 anos ☐

3. Habilitações literárias

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-Graduação ☐

Mestrado ☐ ☐

4- Formação Especializada:

Não ☐

Sim ☐ Qual? \_\_\_\_\_

5- Experiência Profissional

< 6 anos ☐ 6 – 10 anos ☐ 11 – 20 anos ☐ 21 – 30 anos ☐

31– 40 anos ☐

> 40 anos ☐

6- Há quantos anos trabalha nesta escola?

< 5 anos ☐ 5 – 10 anos ☐ > 10 anos ☐

7- Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐

Número de Anos \_\_\_\_\_

## II.

		Concordo		
		Concordo em parte		
		Não concordo		
		1	2	3
1	Todos os alunos sentem-se bem vindos a esta escola			
2	Todas as crianças são bem vindas a esta escola			
3	Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige			
4	Na escola não se fazem só aprendizagens académicas			
5	As crianças com deficiência devem estar numa instituição de educação especial			
6	As crianças com NEE resultantes de deficiência devem ser totalmente integradas pelo professor titular da turma			
7	As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características			
8	As dificuldades da criança podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula			
9	As dificuldades da criança podem dizer respeito à ação do professor			
10	As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma			
11	As tarefas escolares devem ter em conta as competências do aluno			
12	O professor deve ensinar da mesma maneira para todos			
13	Todos os alunos aprendem da mesma maneira			
14	As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor			
15	As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma			
16	As diferenças dos alunos são um factor de enriquecimento para todos			
17	Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa)			

		Concordo		
		Concordo em parte		Não concordo
		1	2	
		1	2	3
18	Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)			
19	O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula			
20	O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível			
21	O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das actividades lectivas			
22	A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais			
23	Na formação inicial tive abordagens às NEE			
24	Na formação inicial tive abordagens à diferenciação pedagógica			
25	O número de horas de formação específica dos professores do 1º ciclo está diretamente correlacionado com o grau de sucesso dos alunos com NEE			
26	A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais			
27	O grau académico dos professores do 1º ciclo está relacionado com a frequência de utilização de estratégias pedagógicas de aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada			
28	É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula			
29	As metodologias activas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica			
30	Os resultados dos alunos estão relacionados com a frequência da utilização da aprendizagem cooperativa			
31	Os resultados dos alunos estão relacionados com a frequência da utilização da pedagogia diferenciada			

		Concordo		
			Concordo em parte	
				Não concordo
		1	2	3
32	Não é possível desenvolver metodologias activas e interactivas na sala de aula			
33	É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e actividades			
34	Sem formação especializada não e possível trabalhar com NEE resultantes de deficiência			
35	O tipo de NEE influencia as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de 1º ciclo na sala de aula			
36	Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência			
37	A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos			
38	O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa			
39	O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da pedagogia diferenciada			

Questões abertas:

Quais as estratégias pedagógicas que, na sua opinião, contribuem para o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE no ensino regular?

Onde acha que os apoios educativos devem ser prestados a estas crianças? Dentro ou fora da sala de aula?

Se utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada e a aprendizagem cooperativa, qual considera ser o contributo deste tipo de estratégias para o sucesso das aprendizagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Como utiliza essas estratégias?

Maria de Fátima Dias Figueira Costa da Silva

Contactos: email: fatima.silva@agr1beja.pt

Telemóvel: xxxxxxxxxx

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas xxxxx de Beja

Por forma a realizar um estudo no agrupamento supra citado, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora MariaTeresa Pereira dos Santos, vem por este meio, mui respeitosamente solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup> a docente de 1º ciclo Maria de Fátima Dias Figueira Costa da Silva.

Será elaborada uma dissertação baseada num estudo de caso sobre “ **A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão - Conceções e práticas de professores do 1º ciclo do Ensino Básico** “ Pretende-se, com este estudo, compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelos professores que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais.

A presente investigação recorre à entrevista semi-estruturada, à observação direta e ao questionário, pelo que a colaboração de V. Ex<sup>a</sup> e do agrupamento que preside é fundamental.

Os resultados do trabalho ficará à disposição dos colaboradores, para consulta.

A mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados, bem como dos participantes do estudo.

Esperando merecer de V. Ex<sup>a</sup> a máxima atenção, solicita deferimento,

Atenciosamente,

Beja, \_\_\_\_\_ de janeiro de 2016

A mestranda,

---

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Por forma a realizar um estudo no agrupamento supra citado, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Pereira dos Santos, vem por este meio, mui respeitosamente solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup> a docente de 1º ciclo Maria de Fátima Dias Figueira Costa da Silva.

Será elaborada uma dissertação baseada num estudo de caso sobre “ **A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão**”. Pretende-se, com este estudo, compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelos professores que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais.

A presente investigação recorre à entrevista semi-estruturada, à observação direta e ao questionário, pelo que a sua colaboração é fundamental e, caso autorize, a informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu, \_\_\_\_\_ (nome),  
\_\_\_\_\_ (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data:     /     /     

A mestranda,

O(A) participante,

---

---